

A escola e seus NO's

Lovani Volmer
ORGANIZADORA



UNIVERSIDADE
FEEVALE

Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR
Universidade Feevale

A escola e seus nós

ORGANIZADORA
Lovani Volmer



Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil
2017

PRESIDENTE DA ASPEUR

Luiz Ricardo Bohrer

REITORA DA UNIVERSIDADE FEEVALE

Inajara Vargas Ramos

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Cristina Ennes da Silva

PRÓ-REITOR DE INOVAÇÃO

Cleber Cristiano Prodanov

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO

João Alcione Sganderla Figueiredo

COORDENAÇÃO EDITORIAL GERAL

Cristina Ennes da Silva

EDITORA FEEVALE

Adriana Christ Kuczynski (Design editorial)

Mauricio Barth (Coordenação)

Tiago de Souza Bergenthal (Revisão textual)

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
Universidade Feevale, RS, Brasil
Bibliotecária responsável: Patrícia Mentz – CRB 10/2143

A escola e seus nós [recurso eletrônico] / organizadora Lovani Volmer. – Novo Hamburgo: Feevale, 2017.
Dados eletrônicos (1 arquivo : 4 mb).

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.
Modo de acesso: <www.feevale.br/editora>
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7717-217-7.

1. Educação. 2. Educação infantil. 3. Ensino fundamental. 4. Ensino Médio. 5. Escola de Aplicação. 6. Rio Grande do Sul. 5. I. Volmer, Lovani.

CDU 373.2/.5(816.5)

© Editora Feevale - Os textos assinados, tanto no que diz respeito à linguagem como ao conteúdo, são de inteira responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da Universidade Feevale. É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Universidade Feevale
Câmpus I: Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 - CEP 93510-250 - Hamburgo Velho
Câmpus II: ERS 239, 2755 - CEP 93525-075 - Vila Nova
Fone: (51) 3586.8800 - Homepage: www.feevale.br

COMO MELHOR UTILIZAR ESTE E-BOOK

Não desperdice papel, imprima somente se necessário.

Este e-book foi feito com intenção de facilitar o acesso à informação. Baixe o arquivo e visualize-o na tela do seu computador sempre que necessitar. É possível também imprimir somente partes do texto, selecionando as páginas desejadas nas opções de impressão.

APRESENTAÇÃO

Nascida de um desejo da comunidade hamburguense em constituir no município uma escola “diferente”, a Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação tem uma trajetória de mais de duas décadas de inserção comunitária voltada à pesquisa, à inclusão e à inovação no ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio e Técnico. Sempre discutindo questões relacionadas aos novos desafios da educação escolar contemporânea, a Escola de Aplicação está, desde 1998, organizada em ciclos de formação, em substituição ao modelo seriado, respeitando os tempos de aprendizagem dos sujeitos, visando à formação de cidadãos éticos e críticos, e atendendo com excelência aos alunos com deficiência, cuja prática é considerada referência não só na região de abrangência.

Quebrar paradigmas!!! Sim, essa é a premissa para a constituição da Escola que hoje temos, a escola “diferente” almejada por seus idealizadores. Mas o que é ser “diferente” num mundo em que o “diferente”, muitas vezes, incomoda, em que os sabores são tão iguais e as vontades tão coletivas? Pois é, no olhar dos alunos, que percebem sim essa escola “diferente”, o que a faz tão singular são as relações: “Maior aproximação com os professores, o que facilita o entendimento das matérias”; “O jeito de sermos tratados, somos responsáveis pelos nossos atos”; “Escola mais humana”; “Aqui, há pessoas diferentes, que são respeitadas na sua individualidade”; “Há uma escuta para cada um”; “Muito diálogo com os alunos”; “Respeito pelos alunos”; “Maior autonomia”. Além disso, destaca-se a forma de avaliação, que realmente é processual, se dá por objetivos e parecer descritivo, permitindo que cada aluno seja avaliado pelo que sabe, ou seja, o resultado mostra o que cada um construiu e aprendeu; sempre há uma possibilidade de retomar a aprendizagem.

Nessa escola “diferente”, que é real, o professor é muito mais que um “transmissor” de conteúdos, é corresponsável no processo de ensino-aprendizagem, o que lhe permite delinear caminhos diversos em seu fazer docente, muito além de apostilas, do pré-determinado, do já construído... E, no final das contas, quem ganha com isso tudo é o aluno, que, em um tempo maior, se necessário, constrói suas aprendizagens, para além dos muros da escola...

A escola e seus nós traz um conjunto de artigos produzidos por professores da Escola Feevale a partir de suas práticas. Trata-se de um recorte, mas que muito tem a contribuir com a educação e a construção de aprendizagens efetivas e afetivas, que considerem o percurso e a história dos sujeitos, sua incompletude e a transitoriedade do mundo natural e social.

SUMÁRIO

008 ESCOLA DE APLICAÇÃO: A PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO

Aline Silveira de Lima Schnorr e Micheline Kruger Neumann

022 DESAFIOS QUE NOS ENSINAM: NOSSA PRÁTICA NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Janaína Regra e Kátia Maria de Conto Lopes

032 EDUCAÇÃO SEM COERÇÃO: UMA SAÍDA POSSÍVEL

Thiago Rafael Santin

045 A CONSTRUÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS ATRAVÉS DO ENSINO TÉCNICO NA ESCOLA

Eduardo Davi Wilhelm, Elias Wallauer e Marcelo Josué Telles

055 EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ACOLHIMENTO AO ENCANTAMENTO DO OLHAR

Daniele Oliveira Bohn e Tânia Melissa Exner de Macedo

065 APRENDIZAGENS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Lucélia Pressi Bitencourt, Mariela Magali Faller, Melissa Rodrigues Sebolt e Nilvana Ferreira Flores

076 APRENDIZAGEM E PRODUÇÃO DO SABER ATRAVÉS DA VIVÊNCIA PRÁTICA

Carine Fernandes Possebon, Daniela Rocha da Silva e Fernanda Luisa Baum Eltz Machado

085 PESQUISA EM SALA DE AULA: UMA TROCA DE SABERES

Andréa Marmitt e Janine Vieira

95 ENTRE QUIMERAS E TECIDOS: O ENSINO DA ARTE NA ESCOLA DE APLICAÇÃO

Ana Flavia Noronha da Silva Linck, Isabel Schneider Machado, João Fernando Munhoz Junior e Tais Oliveira

110 NO PRAZER DA DESCOBERTA: O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA FEEVALE - ESCOLA DE APLICAÇÃO: EDUCAÇÃO INFANTIL E ETAPAS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Flávia Noronha da Silva Linck

119 COMO TUDO COMEÇOU: UMA PROPOSTA DE PROJETO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO MÉDIO

Cleidi Jaqueline Blos Dresch e Janine Vieira

128 TECENDO POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Rosângela Brogni e Michele Luciana Petersen

141 SÓ GENTE GRANDE ARGUMENTA? A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO AUTOR

Ana Cândida Santos de Carvalho, Angélica Liesenfeld, Deisy KarinyBamberg, Elizabeth Schmitz e Geraldine Thomas da Silva

152 PENSANDO E REPENSANDO A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

Danielle Kayser Sauter

160 SKATE TAMBÉM É FÍSICA

Fabiane Santos de Souza

169 VIVÊNCIAS NA NATUREZA E A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Jefferson do Nascimento Mayca

183 O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA FEEVALE - ESCOLA DE APLICAÇÃO: REALIDADES E POSSIBILIDADES DENTRO E FORA DO AMBIENTE ESCOLAR

Juliano Souza de Oliveira

191 PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO CURSO TÉCNICO EM PUBLICIDADE

João Fernando Munhoz Junior, Milena Morena Gehlen e Rosane Maria Maitelli

201 JOVENS PRODUZEM CAPAS DE REVISTAS NA ESCOLA: O PRODUTIVO ENCONTRO DO ENSINO, EXTENSÃO E PESQUISA

Robson da Silva Constante, Saraí Patrícia Schmidt,
Ana Luiza Carvalho da Rocha e João Fernando Munhoz Júnior

213 NIIP: ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Adriane Pieper Giacomet, Geraldine Thomas da Silva
e Mauro Breni De Almeida Brizola

223 UMA ABORDAGEM REFLEXIVA SOBRE O NIVELAMENTO NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA FEEVALE - ESCOLA DE APLICAÇÃO

Andréa Marmitt, Cíntia de Moura Pinto, Deisy Kariny Bamberg,
Grasielle Wazlawick, Hernan Dario Sanchez
e Maristela Leila Bauer Zimmermann

230 NOS BASTIDORES DO CONSUMO: A INTERDISCIPLINARIDADE CONTRIBUINDO PARA A PRÁTICA DO CONSUMO CONSCIENTE

Adriane Pieper Giacomet, Angélica Liesenfeld e Janine Vieira

ESCOLA DE APLICAÇÃO: A PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO

Aline Silveira de Lima Schnorr

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: alinesilveira@feevale.br.

Micheline Kruger Neumann

Mestra em Qualidade Ambiental pela Universidade Feevale. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: michelinen@feevale.br.

RESUMO

O artigo trata de contar uma história ou o pedaço dela. Trazendo um breve resgate histórico e uma apresentação ampla dos espaços e tempos, nos propomos a evocar questões concernentes ao currículo da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. Trazemos alguns conceitos para mostrar que o currículo, sendo um artefato da Modernidade, constitui-se num espaço de lutas sociais e políticas e que, nas relações de saber/poder, ensina formas de subjetivação e transcende a listagem de conteúdos e objetivos formais previstos. Defendemos que se aprende (e ensina-se) o tempo todo ao estar-se implicado nas vivências das práticas intencionalmente pedagógicas e mesmo com aquelas que não tem esse endereçamento. Por fim, colocamos como condição de possibilidade, o protagonismo docente nessa escola que acredita e aposta na ação desse sujeito, assim como na daqueles os quais ele conduz: os alunos.

Palavras-chaves: Currículo. Sujeito. Tempo. Espaço.

ABSTRACT

The article aims at telling a story or a piece of it. Bringing a brief historic background and a wide presentation of time and space, we evoke questions concerning the curriculum of Feevale Basic Education School - School of Application. We bring some concepts to show that the curriculum as a Modernity craft, composes itself as a space of social and political battle, in the relationships of knowledge/power, it teaches forms of subjectivation and transcends the list of contents and formal objects predicted. We support we learn (and teach) all the time when implied to the intentionally pedagogical experiences and even to those without this addressing. Finally, we state as a possibility condition the teaching protagonism at this school that believes and supports the action of this subject, as well as the acts of those he/she conducts: the students.

Keywords: Curriculum. Subject. Time. Space.

RESUMEN

Este artículo trata sobre contar una historia o parte de ella. Realizando un breve rescate histórico y una presentación amplia de los espacios y tiempos, nos proponemos a evocar cuestiones concernientes al currículo de la Escuela de Educación Básica Feevale - Escola de Aplicação. Trayendo algunos conceptos para mostrar que el currículo, siendo un artefacto de la Modernidad, se constituye en un espacio de luchas sociales y políticas y que, en las relaciones de saber/poder, enseña formas de subjetivación y trasciende la lista de contenidos y objetivos formales previstos. Defendemos que se aprende (y se enseña) todo el tiempo, al estar implicado en las vivencias de las prácticas intencionalmente pedagógicas y también con aquellas que no tienen esa intención. Finalmente, colocamos como condición de posibilidad el protagonismo docente en esta escuela que cree y apuesta en la acción de este sujeto, así como en la de los que él conduce: los alumnos.

Palabras-clave: Curriculum. Sujeto. Tiempo. Espacio.

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em currículo, podemos pensar naquela grade dos conteúdos, objetivos a serem atingidos, disciplinas e tempos correspondentes através do qual a escola se organiza. Ou ainda podemos lembrar que nosso currículo pessoal comporta nossa trajetória acadêmica e/ou profissional. Currículo pode ser tudo isso, mas este texto que aqui se apresenta, se propõe a olhar o currículo sob um outro viés; pretende contar do currículo de uma escola que se constrói e se revê a cada dia, que acredita que o currículo é um artefato que permeia as práticas pedagógicas e as escolhas de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a nossa formação como sujeitos alunos e professores.

Ao trazermos à tona alguns aspectos que compõem nosso currículo, estaremos considerando também que ele se trata de uma “peça-chave” para que a escola funcione, dentro de um contexto histórico, cultural e social. E, na tentativa de contarmos um pouco dessa história, não estamos querendo dizer que ela é linear e que a escola que agora temos possui uma realidade “naturalmente herdada” por nós. Mas que, sim, somos imbricados por muitos elementos que nos possibilitam estarmos e fazemos, tal como agora. Marisa Vorraber Costa (2001) nos ajuda a compreender esse artefato e nos leva além da categorização simples do conceito, de forma que possamos pensar de que maneira isso se dá:

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo (p. 41).

O currículo fala, silencia, salta aos olhos, grita até. Dele sentimos até o cheiro, por vezes... De um currículo podemos produzir muitos frutos (sujeitos alunos, sujeitos professores); desses frutos também é que se cria um currículo. Um currículo é o desenrolar da própria vida, nesse caso, da vida escolar. Vida escolar na qual todos (ou quase) passamos e que vai para além dos muros da escola. Um caminho no qual percorremos, que vai nos formando, conformando, informando, “desenformando”. Um caminho que vai nos fazendo sujeitos de nossas vidas, ao mesmo tempo em que é um caminho construído por nós¹.

Um currículo é repleto de presenças, mas também de ausências. Ele é o comum, o normal, o anormal e, parecendo ser tudo, certamente não é nada. Um currículo carrega em si uma profusão de histórias passadas, latentes e vindouras. Ele pode e deve ser pensado, estudado e reconhecido por tal importância que possui.

¹ Trazemos a ideia de sujeito, proposta por Michel Foucault, que defende a formação do sujeito que se sujeita a algo, mas que, dentro das relações de saber/poder, também submete o outro.

A escola, que carrega, hoje, o status de obrigatória², pode contribuir grandemente por nos tornamos o que somos. Ela é uma instituição impregnada de uma cultura que, mesmo cambiante, mantém características e formas de organizar tempos, espaços e até mesmo as formas de ser aluno e professor. Por isso, nos é um tema tão caro, tão desconcertante, porque se trata de um artefato tão insidioso, do qual é muito difícil nos afastarmos: através dele podemos fazer escolhas, propor mudanças, romper barreiras e supor continuidades e descontinuidades. Nele, ocorrem as relações de saber/poder³ nos pormenores das lutas pela representatividade de identidades que o ocupam. Saber para poder, não no sentido negativo que a palavra possa carregar, mas no sentido produtivo, de saber sobre algo, para “governar” esse objeto, de produzir algo, de constituir-se sujeito com esse funcionamento.

E para continuar refletindo sobre essa “fatia”, os Estudos Culturais, afirma Silva (2002), nos ajudam a tomar o currículo como sendo um artefato cultural pelo qual, e no qual, nos constituímos todos, como sujeitos alunos e sujeitos professores. Sendo, portanto, uma invenção social.

Este artigo se destina a contar um pouco da história da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, sob a nossa perspectiva, lançando um olhar sobre o currículo e, de certa forma, sobre os sujeitos envolvidos nele. Fazer um recorte do todo, lançando um olhar sobre onde muitas pessoas passaram, algumas permanecem e outras tantas, ainda, ajudaram e ajudarão a construir a Escola e seu currículo.

3 A ESCOLA DE APLICAÇÃO - UM POUCO DE HISTÓRIA

A Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, teve sua origem em 27 de fevereiro de 1989. De acordo com Shemes e Silva (2007), a Escola de 2º Grau, como era chamada na época, surge a partir do desejo do Centro Universitário Feevale em ampliar as atividades educacionais, ofertando à comunidade cursos técnicos de formação em nível médio e, também, da necessidade de um espaço para a realização de estágios dos cursos ofertados na graduação. Assim, a partir de 1985, inicia-se uma pesquisa para definir quais seriam os cursos que a futura escola ofertaria. Essas discussões foram acompanhadas pela sua mantenedora, a ASPEUR (Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo), a qual nomeou uma comissão para dar os devidos encaminhamentos à organização da nova escola.

² Para conhecer sobre a emergência da instituição escola, ver o texto A maquinaria escolar De Álvarez-Uría e Varela (1992), conforme consta nas Referências.

³ Trazemos os termos saber/poder, conceito foucaultiano, acreditando que Michel Foucault contribuiu para compreendermos que é através dessa relação que vão se dando também os modos de subjetivação. Para uma breve explanação, ver Vocabulário de Foucault, de Edgardo Castro, conforme consta nas Referências.

A discussão acerca da ampliação da oferta de ensino se dá na década de 90, mais precisamente no ano de 1994, quando, então, ocorre a implantação da Escola de 1º Grau Feevale, numa parceria entre o Centro Universitário Feevale e a Escola Maternal Pingo de Gente (SHEMES; SILVA, 2007). Cabe salientar que a Escola de 1º Grau nasceu a partir do desejo da comunidade hamburguesa em constituir, no município de Novo Hamburgo, uma escola com perfil inovador e diferenciado. Ela também seria um espaço para pesquisa, observação e atuação dos acadêmicos da Feevale dos cursos voltados à docência (PPP, 2005). No primeiro ano de atuação, a Escola de 1º Grau contou com uma turma de pré-escola e uma de 6ª série e a partir de 1995 foram implantadas a 1ª, 5ª, 6ª e 7ª séries (SHEMES; SILVA, 2007).

No final do ano de 1998, ocorre a unificação das escolas de 1º e 2º Graus e a mudança na denominação para Centro de Ensino Médio⁴. A partir desse momento cria-se um novo Regimento Escolar para a Educação Básica. Além da mudança de nomenclatura, o novo Regimento⁵ propôs que o Centro de Ensino Médio pudesse organizar-se a partir de ciclos de formação ao invés do modelo seriado, adotado até então. Assim, a partir do ano letivo de 1999, essas mudanças foram colocadas em prática no Ensino Fundamental e Médio. Após a implantação dos ciclos, ainda em 1999, o Centro de Ensino Médio Feevale passou a discutir outras questões relacionadas aos novos desafios da educação escolar contemporânea, como o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (PPP, 2005).

Na perspectiva de indissociabilidade entre os diferentes níveis de ensino propostos pelo Centro Universitário Feevale, na época, e no constante aprimoramento da relação entre a Educação Básica e a formação de professores, em 2004 passamos a denominar-nos Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação.

Há quase 30 anos, a Escola apresenta uma trajetória de inserção comunitária voltada a oportunizar aos alunos a construção de aprendizagens efetivas e afetivas, considerando sua história, sua incompletude e a transitoriedade do mundo natural e social, proporcionando a continuidade e a conclusão da Educação Básica.

Atualmente, a escola funciona nos dois turnos para a Educação Infantil e Etapas Iniciais do Ensino Fundamental; as Etapas Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio funcionam apenas no turno da manhã; os cursos Técnicos funcionam apenas à tarde. Há setores que também atendem aos cursos de graduação e pós-graduação e às propostas voltadas para a Comunidade. Temos uma Diretora Pedagógica e sua equipe, o NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), responsáveis pela condução das estratégias de gerenciamento pedagógico.

⁴ Convém ressaltar que nos anos de 1996 e 1997 a Escola de 2º Grau e os Cursos Técnicos passaram a funcionar no Campus II, mantendo-se o Ensino de 1º Grau no Campus I.

⁵ REGIMENTO ESCOLAR - Escola de Educação Básica Feevale, 1999.

3 ESPAÇOS E TEMPOS - O PERMANENTE (RE) CONSTRUIR DA HISTÓRIA

O espaço, independente de qual ele for, mostra os lugares e não-lugares de cada um, ensina posições (BAUMAN, 2000) nas presenças e nas ausências. Podemos aprender com as propagandas e programas televisivos, com as imagens postas na internet, com as permanências, com as contingências, enfim, com os discursos produzidos nas relações que se estabelecem na escola e fora dela. Porém, não acreditamos numa forma passiva de aprendizado onde sejamos depositários de conhecimento, e sim, cremos num sujeito, que é produzido nos e pelos saberes perpassados pela família, escola, mídia, etc.

Nossa escola ocupa um prédio tombado, que a partir de 1914 foi a sede da Escola São Jacó até 1969, fundada pelos Irmãos Maristas. A Federação Estabelecimento Superior em Novo Hamburgo - FEEVALE, no final da década de 60 iniciou a negociação com a administração pedagógica, que desativava as atividades da Escola São Jacó para, gradativamente, transferir os alunos para outra escola, construída no centro da cidade. A compra do prédio foi realizada pela prefeitura municipal de Novo Hamburgo e posteriormente doada a ASPEUR. (SHEMES; SILVA, 2007).

O seu prédio principal possui forma arquitetônica panóptica⁶, isto é, um formato mais ou menos circular. É no centro dele que muitas atividades ocorrem, como: apresentações dos alunos; homenagem aos pais, mães, professores; lançamento de eventos (como o Festidança⁷); exposição de painéis institucionais (recepcionando alunos intercambistas da graduação e pós-graduação, por exemplo); aulas de *rappel*, tirolesa, *slackline*, *badmington*, onde alunos andam de skate, jogam vôlei, brincam de pega-pega, de desenhar com giz no chão, jogam xadrez, pulam amarelinha, vendem lanche, etc. E possui um mapa do relevo do Rio Grande do Sul, apresentando sua formação rochosa.

No decorrer de sua história, o prédio central da Escola permaneceu inalterado. No entanto, em outros locais do terreno novos espaços foram sendo incorporados. Há um prédio adjacente que comporta a Biblioteca Infantil e a Brinquedoteca, ambos tendo telhado verde e paredes de vidro. Novos atelieres de arte, ampliação do centro-esportivo e espaços de convivência foram construídos.

⁶ Em Vigiar e Punir (1987) Michel Foucault traz o termo panóptico ao referir-se a forma de organização do espaço físico das prisões, de um formato circular de forma que, de qualquer lugar, é possível ver e ser visto.

⁷ Festidança é um evento anual de grande proporção e visibilidade na Escola e na instituição. Está na 21ª edição juntamente com a 6ª edição do Festival Artístico. Num evento único, os alunos apresentam-se através da dança, da música cantada e tocada, artes plásticas e teatro.



Figura 1 - Imagens do pátio interno da Escola de Aplicação, sendo palco de diferentes atividades
Fonte: Setor de Marketing da Universidade Feevale

Esse espaço físico transborda acontecimentos e manifestações culturais, denota formas do transcorrer desse currículo e pode ser tão constituidor (quem sabe ainda mais) quanto os conteúdos dispostos nos Planos de Estudos. Para Rocha (2000, p. 118),

o espaço, qualquer que seja [...] é um elemento importante na determinação de nossas atitudes, permanências, resistências e convivências no mundo. Ele é constituidor, determinante, impositivo ou permissivo. O modo como vemos o espaço e como nele nos vemos, diferente nas diversas épocas e culturas, nos permite perceber essas sutis determinações.

Um espaço onde há lugar, vez e voz para multi formas de expressão está mostrando que se propõe a abrigar a diversidade de manifestações; está ensinando visões de mundo e de sujeito que deseja formar. Esses ambientes plurais nos mais diversos aspectos, comportam medidas de acessibilidade como elevador, sinalizador para cegos e aviso luminoso dos sinais sonoros para troca de períodos, início e final das aulas, para surdos. Há placas de orientação em braille dos setores principais.

A Escola de Aplicação apresenta vários ambientes que servem como inspiração e ferramentas pedagógicas. Um desses espaços é o horto, que foi implementado em 1994, ainda na Escola de 1º Grau, que para o Sr. Volnei A. Correia, diretor do Centro Universitário Feevale na época, é motivo de muito orgulho, pois esse,

[...] representava uma aprendizagem diferenciada, além da recuperação de uma área abandonada. Esta ação teve a singularidade de iniciar um projeto de conscientização ecológica tanto de alunos como de professores. [...]. O consumo de alimentos cultivados por eles mesmos, no dia-a-dia da escola, integrando uma aprendizagem prática, [...] além de outros conceitos antes conhecidos apenas através da teoria [...] (SCHEMES; SILVA, 2007 p. 94).

A utilização do horto da Escola permanece até hoje, e vai além de um espaço de horta e estufa. Nele, alunos dos cursos de graduação e pós-graduação desenvolvem pesquisas, e é também onde os alunos da Escola de Aplicação podem realizar o plantio de culturas diversas. Junto à horta, há uma mata, com uma trilha ecológica. Nela, algumas experiências já foram realizadas, além da própria caminhada para estar desfrutando desse contato. Nesse espaço, também são desenvolvidas outras atividades como, por exemplo, escavações arqueológicas, aulas de história e hidrografia e relevo, nas aulas de geografia (Figura 2). Além disso, nas práticas de Educação Física esse espaço é utilizado para a prática de esportes radicais e de aventuras da natureza.



Figura 2 - Imagens do horto da Escola de Aplicação, sendo utilizados para outras atividades e também para o cultivo
Fonte: Setor de Marketing da Universidade Feevale

A Escola possui oito laboratórios de informática, um Centro de Informática Acadêmica, um laboratório Rádio Escola, laboratórios de Fotografia e Vídeo, de Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, de Matemática, de História, uma Agência Experimental de Publicidade e Propaganda, sala de robótica, Sala Conectada e a Arena das Letras. Esses espaços atendem às necessidades dos diferentes componentes curriculares, apresentando equipamentos e estrutura física compatíveis e disponíveis para os professores e alunos.

A forma como se apresenta o ambiente escolar e suas dimensões, tal como Sacristán (2000) afirma, são fontes de aprendizado, são constituintes, também, de um currículo. Não de um currículo oculto, tal como as teorias críticas⁸ acreditavam, mas declaradamente passíveis de “visibilidade”. Essas dimensões curriculares, que seriam: o conjunto arquitetônico, aspectos materiais e tecnológicos, os sistemas simbólicos e de informação (o currículo como tradicionalmente se conhece através da seleção de conteúdos e/ou objetivos de aprendizagem), as habilidades do professor, os alunos e outro tipo de pessoal (estagiários, funcionários), componentes organizativos e de poder (o clima institucional, a estrutura organizacional, rotinas,

⁸ Para maior aprofundamento das Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas de currículo, ver Documentos de Identidade de Tomaz Tadeu da Silva, que consta nas Referências.

etc.), todos, permeiam o aprendizado, não apenas como pano de fundo, mas como modos de subjetivação, como práticas de constituição dos sujeitos alunos e professores.

Espaços físicos abrigam eventos culturais, como a Semana das Artes, comemorações como o dia do Livro Infantil, dia do Estudante, o Recreio Cultural, entre outros.

Além dos espaços mencionados, temos toda a estrutura disponibilizada à Universidade, como a piscina, onde os alunos das Etapas Iniciais do Ensino Fundamental podem ter aulas de natação em turno oposto, os espaços dos ginásios de esportes, uma parede de escada, quadras externas, pista de atletismo, sala de teatro e música, ateliês, Pinacoteca, Museu do calçado, O coral da 3ª Idade, etc. Jovens, crianças e suas famílias, ocupam os mesmos espaços, compartilhando ambientes. A diferença compo um currículo que inclui a todos que estejam dispostos a conviver, a aprender. E diferença, vista aqui, como um produto da construção das identidades. Somos diferentes pois formamos, cada um, nossas identidades. Esse currículo pode proporcionar, assim, espaços e tempos passíveis de se produzirem diferentes identidades⁹.

Além dos espaços físicos que acolhem os sujeitos e seus aprendizados, os tempos escolares demarcam também territórios, mostrando formas de transitar e, portanto, ensinando formas de ser e estar. São formas de organização, muitas vezes, naturalizadas e que integram os componentes organizativos do currículo. Quando pensamos na organização dos tempos e espaços escolares nos referimos a instâncias primordiais do currículo já que, de modo eficaz, estas formas de organização permitem que os alunos passem pela experiência de moverem-se seguindo a um “ritual” que os permite aprender.

A Escola de Aplicação organiza sua aprendizagem em Ciclos de Formação que compreende a divisão dos tempos de aprendizagem, conforme segue:

- **Educação Infantil:** duas turmas
- **Ensino Fundamental:** quatro ciclos, assim organizados:
 - 1º Ciclo - três etapas
 - 2º Ciclo - duas etapas
 - 3º Ciclo - duas etapas
 - 4º Ciclo - duas etapas
- **Ensino Médio:** dois ciclos, assim organizados:
 - 1º Ciclo - duas etapas
 - 2º Ciclo - uma etapa
- **Ensino Técnico (por módulos):** Informática para Internet e Publicidade

⁹ As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença (WOODWARD, 2000, p. 39-40).

A lógica da reorganização dos tempos de aprendizagem em ciclos, mostra uma postura que vai contra a lógica seriada excludente que pressupõe a retenção dos alunos que não aprendem em um ano letivo. Os ciclos de formação compreendem dois ou três anos letivos e tem como desafio proporcionar o ensino e o aprendizado efetivo como um processo de construção ativa dos sujeitos professor e aluno, respectivamente, para que, ao final do ciclo em questão, esse possa avançar para o ano seguinte.

Nosso Projeto Político Pedagógico (2005) que, neste momento, está em processo de discussão, reavaliação e reconstrução, apresenta a proposta dos ciclos como uma das formas de garantir a aprendizagem, respeitando o tempo do aluno, atendendo às suas necessidades educacionais e oferecendo-lhe condições do desenvolvimento de seu potencial. Nesse sentido, o ensino é direito de todos, mas não deve ser igual para todos. Isso pressupõe uma abordagem mais individualizada por parte do professor, que conduzirá as relações de troca entre os alunos e fará as devidas intervenções. Mainardes e Stremel (2013, p. 100) relacionam algumas estratégias de ação, às quais a gestão escolar deve estar atenta, como por exemplo: a formação continuada para os professores a partir das demandas que surgem; a parceria com as famílias no sentido de comunicar-lhes dos avanços e dificuldades; um sistema que possa acompanhar todo o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem em todas as etapas do ciclo. Cada uma dessas estratégias, a Escola procura dar conta, como um constante desafio, aliando as intervenções da Supervisão e Orientação e reconhecendo “a importância dos professores e demais profissionais compreenderem a função da avaliação formativa”. Ou seja, ela será um ponto de partida e não um fim em si mesmo¹⁰.

Quando, apesar de todo o trabalho diferenciado proporcionado pelos professores, pela atuação do NIIP¹¹ (Núcleo de Investigação e Intervenção Pedagógica), pelas intervenções feitas pela família e escola, o aluno não conseguir atingir os objetivos de aprendizagem propostos, o aluno retém no último ano do ciclo. Em toda essa trajetória, acontece um processo avaliativo que não tem o caráter classificatório, mas de diagnóstico e verificação do trabalho realizado por aluno e professor, juntos, responsáveis pelo processo, cada um com seu papel.

Bauman (2000) afirma que, antigamente, tempo e espaço não eram separados. Eram tratados em comum. A história do tempo começou a sua própria história quando do começo da Modernidade. A separação de ambos, foi se dando na medida em que filósofos e cientistas

¹⁰ Assim, a proposta dos ciclos de formação inclui uma avaliação processual, envolvendo a todos no processo. Ocorre trimestralmente e é avaliada a trajetória do aluno com relação aos seus objetivos de aprendizagem. Na Educação Infantil e Ensino Fundamental, os alunos e suas famílias recebem do professor, um parecer descritivo. No Ensino Fundamental Final, Médio e Técnico, recebem menções (A-atingiu; EP-em processo; NA-não atingiu) e uma contextualização da aprendizagem.

¹¹ O NIIP consiste em proporcionar ao aluno ir ao encontro dos seus desafios de aprendizagem, através de uma abordagem que pressuponha sua postura ativa através da mediação de um professor capacitado e voltado para propostas didático-pedagógicas diferenciadas. Ocorre em turno oposto.

iniciaram os seus investimentos em coisas não antes olhadas como objeto científico. As próprias inovações de meios de transporte, motores, maquinários foram mudando a relação que se levava quando o tempo é que podia ser manipulado. O tempo era um instrumento de conquista do espaço. A riqueza era a terra. Nela estava a garantia de progresso e poder; os descobrimentos, as terras desconhecidas esperando serem encontradas, exploradas; depois as grandes fábricas, com muitos funcionários, grandes instalações. Devorava-se o espaço num tempo que era flexível e maleável. “O espaço só era possuído se controlado”.

Ocorre uma mudança com o advento do capitalismo, do software e da pós-modernidade. Bauman (2000) usa o exemplo da Microsoft e da viagem na velocidade da luz: o aniquilamento do tempo para um espaço que não requer mais limites à ação. Com isso, dentro de um espaço quase virtual, ou virtual mesmo, podem-se várias instâncias terem acesso sem privilégios para nenhum lado.

E é nesse tempo/espaço que vivemos hoje. Sabemos das arbitrariedades da história da formação da escola e sabemos também das possibilidades de tentarmos escapar das suas amarras. Nesse sentido, os ciclos de formação vêm contribuir como uma outra forma de organizar nossas ações pedagógicas, nesse tempo com espaços comprimidos.

Assim, com todos esses atravessamentos, a Escola de Aplicação Feevale veio sendo constituída, ao mesmo tempo em que alunos e professores foram e vão se tornando sujeitos do conhecimento, sujeitos aprendentes¹², sujeitos mais humanos, pois, convivem com e nas diferenças.

4 O CURRÍCULO E O PROTAGONISMO DO PROFESSOR - PARA ONDE CAMINHAMOS?

Na Escola de Aplicação, o professor possui um papel determinante na ação pedagógica, não só pelo fato de estar à frente, conduzindo seus alunos no processo ensino e aprendizagem, mas, também, porque suas ações vão além sala de aula. Os professores participam de reuniões pedagógicas semanais, momentos pensados pela Equipe Diretiva e NAP, onde reúnem-se para: o planejamento de estratégias didático-pedagógicas, organização de eventos anuais, estudos e avaliação das suas práticas, a (re)construção do Projeto Político Pedagógico, enfim, uma ocasião onde suas vozes representam esse construir permanente do nosso currículo, onde busca-se estabelecer-se um canal de escuta entre todos.

Ao professor cabe, também, (re)elaborar os Planos de Estudos, onde estão inscritos os conteúdos e objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos em cada ciclo e etapa. Não se adotam livros didáticos para direcionarem o ensino e esse é um dos aspectos mais relevantes ao afirmarmos que o currículo é produzido pelo fazer diário do professor, a partir de

¹² Ver pesquisa realizada na Escola, por Schnorr (2011), trazendo o sujeito aprendente como uma nova forma de ser aluno na contemporaneidade.

suas escolhas, de sua trajetória pessoal e profissional, em consonância com o que a Escola se propõe:

práticas docentes que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os “conhecimentos curriculares”¹³, mas se sentem forçados a transcendê-los. O avanço da identidade educadora enriquece a identidade docente. Põe outros currículos em disputa (ARROYO, 2013, p. 32).

O conhecimento formal, que compreende o que foi criado e produzido ao longo da história da humanidade, é parte integrante da organização do currículo da Escola de Aplicação. Os professores, no entanto, ultrapassam essa concepção de que o conhecimento seja apenas informação. Eles próprios produzem seus materiais pedagógicos, associando os objetivos e conteúdos previstos nos Planos de Estudos ao que possa ser significativo para os alunos no seu processo de aprendizagem. Os professores, muitas vezes em parcerias uns com os outros, com os alunos, com práticas interdisciplinares, criam e recriam, constroem e fazem suas escolhas; propõem reflexões e indagações que podem suscitar ainda tantas outras formas de pensar. Sua prática está entremeada nas relações de saber/poder pois, em cada uma de suas ações, até mesmo de suas omissões, algumas vezes, estão as suas escolhas. Aquilo que os constitui como sujeitos, também estará presente no currículo, sejam eles os elementos políticos, culturais, estéticos, sociais, enfim, sua própria história.

Para Vasconcelos (2009), o currículo trata da organização de saberes, pessoas e recursos nos espaços e nos tempos da escola. E apresenta uma profunda articulação entre o seu Projeto Político Pedagógico e os “currículos” pessoais de educandos e educadores. Essa forma de reconhecer o currículo, é um caminho que leva o professor a perceber que os seus “saberes” são, muitas vezes, provisórios. Nesse contexto todo, ele necessitará planejar, refletir e estudar, possibilitando novas descobertas e novas perspectivas com relação a sua prática.

A relação dos sujeitos nessa ação humana é que faz a diferença na nossa escola:

o fato que diferencia as escolas que fazem a diferença, fundamentalmente, são as pessoas. [...] outro ponto que se destaca, e agora na perspectiva da subjetividade, é o vínculo professor-aluno, que se traduz especialmente no olhar do educador em relação ao educando (VASCONCELLOS, 2009, p. 201).

¹³ Grifo nosso. O autor utiliza o conceito de currículo para referir-se ao documento oficial, no qual constam conteúdos e objetivos de aprendizagem.

Podemos dizer que nossos alunos amam a nossa Escola pois nela, podem aprender sendo respeitados em suas individualidades. As diversas atividades realizadas no decorrer do ano letivo, envolvem e provocam encantamento nos alunos:

[...] a alegria do aluno tem bases bem concretas: sentem-se respeitados, têm liberdade de escolha curricular; sentem os professores como pessoas próximas, com as quais podem contar; sentem que a escola tem um projeto, do qual eles fazem parte, que têm poder de interferir no cotidiano da escola; sentem a alegria que vem do prazer de conhecer, da superação das dificuldades, da capacidade de realizar, onde cada objetivo é vivido como uma conquista (VASCONCELLOS, 2009, p. 202).

Acreditamos que as ações pedagógicas realizadas na Escola, assim como seus tempos e espaços, constituem um currículo repleto de possibilidades. É um advir; um tornar-se, um vir a ser. Ao mesmo tempo em que já é, agora mesmo, o que é. E nesse movimento de constante e inquietante busca, é que já somos, é que nos constituímos, alunos e professores da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando; VARELA, Julia. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, 1992.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tempo/Espaço. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p. 107-149.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In. COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 37-68.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. Organização da Escolaridade em Ciclos: um panorama da situação atual no contexto brasileiro. In. MOLL, Jaqueline (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

FEEVALE. **Projeto político-pedagógico da Escola de educação básica Feevale - Escola de Aplicação**. Novo Hamburgo, 2005.

ROCHA, Cristianne Fammer. O espaço escolar em revista. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. Universidade(UFRGS), 2000, p. 37-69.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª. ed. Porto Alegre: Art-Med, 2000.

SCHNORR, Aline Silveira de Lima. **Aprendendo a ser Aprendente**: novos modos de ser alunos na contemporaneidade. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SHEMES, Claudia; SILVA, Cristina da. **Federação de Estabelecimento Superior em Novo Hamburgo**: FEEVALE (1969 - 1999). Novo Hamburgo: Feevale, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Currículo: **A atividade Humana como Princípio Educativo**. São Paulo: Libertad, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

DESAFIOS QUE NOS ENSINAM: NOSSA PRÁTICA NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Janaína Regra

Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Feevale.
Supervisora pedagógica na Escola de Educação Básica Feevale -
Escola de Aplicação. E-mail: janainar@feevale.br.

Kátia Maria de Conto Lopes

Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Feevale.
Supervisora pedagógica na Escola de Educação Básica Feevale -
Escola de Aplicação. E-mail: katialopes@feevale.br.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compartilhar um pouco da nossa experiência como Orientadoras Educacionais da Escola de Educação Básica FEEVALE - Escola de Aplicação, trazendo um relato da história da Orientação Educacional no Brasil, mostrando um pouco do nosso fazer, que desenvolvemos com muita satisfação. O trabalho do Orientador Educacional, no espaço escolar, é fundamental para que os alunos, enquanto protagonistas da sua aprendizagem, desenvolvam sua autonomia e sejam autores de sua própria história. Procuramos enfatizar a necessidade de reavaliação do papel do orientador na escola atual, visto que sua atuação deve atender aos novos paradigmas da escola e do mundo moderno. O atendimento individual vem caracterizando o papel do orientador, porquanto cada aluno é um sujeito único, histórico, que precisa ser ouvido e respeitado na sua individualidade. Trabalho esse que se reveste de grande responsabilidade, complexidade e importância, exigindo constante formação, pois, direta ou indiretamente, nossa ação e intervenção interferem na formação do sujeito.

Palavras-chave: Orientação educacional. Aluno. Relações interpessoais.

ABSTRACT

This article intends to share our experience as School Counselors at Escola de Educação Básica Feevale-Escola de Aplicação, bringing a brief review of the school orientation system in Brazil, through our activities which we develop with great joy. The School Counselor work, in the school space, is essential to the students, as protagonists of their own learning experience to develop their autonomy and to help them be their own history authors. We seek to emphasize the necessity of the reevaluation of the School Counselors role in the current school, considering that their performance must work for the new paradigms of the school and the modern world. The individual care characterizes the role of the School Counselor, in view of each student being a unique and historical subject, that must be heard and have his individuality respected. This work is covered with great responsibility, complexity and importance, demanding a constantly formation, since, direct or indirectly, our action and intervention interfere in each human being formation.

Keywords: School orientation. Student. Interpersonal relationships

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo compartir un poco de nuestra experiencia como Orientadoras Educativas de la Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, trayendo un relato de la historia de la Orientación Educativa en Brasil, mostrando un poco de nuestro hacer, lo que desarrollamos con gran satisfacción. El trabajo del Orientador Educativo, en el espacio escolar, es fundamental para que los alumnos, como protagonistas de su aprendizaje, desarrollen su autonomía y sean autores de su propia historia. Buscamos destacar la necesidad de la reevaluación del papel del orientador en la escuela actual, ya que su actuación debe atender a los nuevos paradigmas de la escuela y del mundo moderno. La atención individual ha caracterizado el papel del orientador, porque cada alumno es un sujeto único, histórico, que necesita ser oído y respetado en su individualidad. Este trabajo, que es de gran responsabilidad, complejidad e importancia, requiere una formación constante, pues, directa o indirectamente, nuestra acción e intervención influyen en la formación del sujeto.

Palabras-claves: Orientación educación. Estudiante. Relaciones interpersonales.

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é apresentar um relato de experiência da nossa prática como Orientadoras Educacionais na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, considerando que se trata de uma escola inovadora, ciclada e de aplicação, que tem uma proposta pedagógica diferenciada e apresenta, como fundamento, a educação interdisciplinar, inclusiva e, como princípio educativo, a pesquisa. Lugar acolhedor, em que, constantemente, todos os envolvidos e a ela pertencentes são induzidos a repensarem-se e reavaliarem-se, buscando sempre a excelência no seu fazer e na educação.

Neste lugar, todos se conhecem e, coletivamente, constroem suas histórias e a história dessa escola, com respeito à individualidade e à coletividade, onde o processo de aprendizagem pode ser considerado diferente de um método tradicional de ensino, pois cada aluno é acompanhado e avaliado individualmente, porque todo sujeito é considerado único, singular. Juntos, com o devido entendimento e respeito às diferenças, essa escola torna-se referência em termos de educação.

A escola está em crescente desenvolvimento e, mesmo com um número significativo de alunos (aproximadamente 800), acreditamos que só alcançaremos nossos objetivos se todo o trabalho desenvolvido for pensado no individual, com atenção às particularidades dos alunos, conhecendo e atendendo um a um, quando necessário.

A Orientação Educacional trabalha a individualidade dentro do coletivo, considerando as relações entre alunos, pais, professores, profissionais de diferentes áreas que acompanham os alunos, os funcionários da escola, direção e equipe pedagógica. É um trabalho coletivo que tem como principal foco o aluno, seus interesses, saberes, conhecimentos e sentimentos.

Na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, toda e qualquer situação que envolva o aluno é de competência da Orientação Educacional, seja ela de cunho comportamental ou cognitivo, pois tudo está relacionado com o processo de aprendizagem. Obviamente que, na falta da figura do Orientador, quando houver necessidade específica, qualquer outro profissional que esteja ligado ao Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) atenderá a demanda.

Por isso nos desafiamos a relatar um trabalho que é realizado com muita dedicação, amor, profissionalismo, que exige constante formação e autoavaliação. Simplesmente consideramos ser uma prática inovadora, no que tange a incansáveis conversas entre os profissionais da Orientação Educacional e alunos, alunos e professores, alunos e alunos, profissionais e professores, pais e alunos, pais e professores, todos mediados por nós, Orientadoras Educacionais dessa escola, ou pelos colegas do NAP.

2 HISTÓRIA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Para darmos início a um relato histórico, citamos ALVES (2012, p. 73), “Não basta sonhar. É preciso saber. São muitos saberes necessários para navegar”. Seguindo este verso de Rubem Alves, podemos dizer que é preciso buscar constante formação para atuar como Orientador Educacional. Essa formação inicia-se no curso da Graduação em Pedagogia, com ênfase específica em Orientação Educacional, ou em nível de Pós-Graduação - Especialização em Orientação Educacional.

Prosseguindo, explanamos um pouco da história da profissão, a partir de Mirian Grinspun (2002), a qual relata que a origem da Orientação Educacional incidiu com a Orientação Vocacional, em 1908, nos Estados Unidos. Ainda, no mesmo país, em 1912, surge a preocupação com a Organização Escolar, porém com a particularidade em acolher a problemática vocacional e social dos alunos. Além disso, a autora também coloca que, no Brasil, a Orientação Educacional surge no ano de 1924, no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, igualmente com a mesma função, a de Orientação Vocacional.

Do mesmo modo, as Leis Orgânicas de 1942 explicam que a função da Orientação Educacional seria de caráter corretivo e direcionado para atendimento àqueles alunos problemas, bem como, para ajudá-los na direção da profissionalização. Mas, nesse mesmo período, a profissão foi regularizada e, então, todos que exerciam estas atividades, com a função de Orientador Educacional, tiveram que fazer um curso próprio de Orientação Educacional.

Ainda, para falarmos um pouco mais sobre a formação, sugerimos a Lei de Diretrizes e Bases da educação número 4.024, de 1961, a qual nos diz que a função é de contribuir para a formação integral da personalidade do adolescente, para seu ajustamento pessoal e social. Suas principais áreas de abrangência seriam as orientações escolar, psicológica, profissional, da saúde, recreativa e familiar. Já na Lei número 5.692, de 1971, a Orientação Educacional assume um papel fundamental, sendo a área da Orientação Vocacional a mais privilegiada para atender aos objetivos de ensino da própria lei.

Na sequência, os profissionais da área da Educação, mais especificamente, os Orientadores Educacionais, discutiram sobre a profissão, em meados da década de 80, permanecendo com o compromisso político com e na escola, adotando uma função política comprometida com as causas sociais que envolvem o aluno, sem deixar o compromisso de atender às necessidades que se tinham em anos anteriores. Considerando, conforme citado pela autora, estarem sempre “na busca das finalidades de um projeto político-pedagógico formulado para a escola em favor de seus próprios alunos” (GRINSPUN, 2002, p. 17).

Podemos dizer que, atualmente, no meio escolar, o Orientador Educacional também se apresenta como um mediador junto aos demais educadores, na intenção de resgatar uma educação de qualidade, envolvendo professor e aluno. Neste caso, reforçando o coletivo,

sabido que são sujeitos com pensamentos e contextos sociais diferentes, que possibilitam inúmeras possibilidades para realizações bem sucedidas, cujo objetivo é comum a todos. São possibilidades que surgem nos anos de 1990, sendo “os orientadores [...] os coadjuvantes na prática docente” (GRINSPUN, 2002, p. 27).

Infelizmente, a Lei 9.394/96 apresenta a não obrigatoriedade da profissão de Orientação. Porém, a Orientação Educacional tem que servir para um novo tempo dentro da escola, considerando que o trabalho é interdisciplinar e coletivo e que a educação está trabalhando com a realidade e suas perspectivas. Para Grinspun (2002), a principal atividade desenvolvida pelo Orientador Educacional é “[...] ajudar nosso aluno ‘por inteiro’: com utopias, desejos e paixões. [...] a Orientação trabalha na escola em favor da cidadania, não criando um serviço de orientação para atender aos excluídos [...], mas para entendê-lo, através das relações que ocorrem [...] na instituição Escola” (GRINSPUN, 2002, p. 29).

3 NOSSA PRÁTICA

Após a contextualização da história da profissão que escolhemos, apresentamos uma parte do nosso fazer, relatando e compartilhando experiências extraordinárias que nos desafiam, nos questionam e nos fazem buscar uma constante formação, pois diariamente precisamos entender os novos paradigmas da contemporaneidade que, direta ou indiretamente, interferem no dia a dia da escola. E é por isso que, como Orientadoras Educacionais, nessa escola, podemos dizer que nossas atividades são intensas e gratificantes, porque temos uma responsabilidade significativa na formação dos alunos, na formação de um sujeito crítico, de um cidadão responsável e do bem e, conseqüentemente, de uma sociedade melhor.

Grinspun (2002, p. 46), traz que “[...] a Orientação Educacional hoje, em termos de teoria e prática da educação, posiciona-se como uma prática político-pedagógica que procura respostas para as perguntas: Por que e para que faço Educação? ”. Esta pergunta nos norteia a cada dia, pensando nas possibilidades de crescimento intelectual e pedagógico, sem, jamais, nos tirar do rumo das relações, arrolando fatos e atos.

Sendo assim, é de responsabilidade da Orientação Educacional auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem, pensando em outras possibilidades, junto com os professores, familiares e o próprio aluno. Dessa forma, faz-se necessária a intervenção, para que as lacunas sejam sanadas. A grande diferença para esta efetivação se dá no conhecer individualmente os alunos, pois cada um é único.

Num primeiro momento, é de fundamental importância pensar, juntamente com o aluno, a sua realidade e sempre relacionar esta realidade com a vida escolar do sujeito. Não temos como, em nossa escola, desconectar vida escolar e particular, pois elas relacionam-se e refletem-se. No tocante a esse ponto, para Grinspun (2003, p. 15) “seu coração universal deve

poder alojar no seu carinho, a cada segundo, a necessidade do momento”, de tal modo apresenta-se o Orientador Educacional, imbricado ao aluno.

Discorrendo ainda na dimensão das relações, acreditamos que a escola precisa ser vista como um espaço de fala por todos os sujeitos que por ela circulam. Baseando-se nisso, o trabalho da Orientação Educacional na Escola de Educação Básica Feevale, sempre considera os momentos de escuta e fala, sejam individuais ou coletivos, fundamentais para que os alunos possam nomear, colocar suas ideias, expressar suas opiniões e sentimentos, que possibilitam o reconhecimento, a apropriação de si e a construção da historicidade de cada um. Ao profissional cabe a tarefa de escutar e narrar, aquele que está junto, presente e firme na proposta escolar, sem desconsiderar as particularidades individuais e coletivas de ambos, aluno e escola. Assim, temos uma escola que possibilita aos alunos esses espaços de fala e de narrativa, que conseqüentemente lida, em menor intensidade, com a violência.

Muitas vezes, para o aluno, nós, como Orientadoras Educacionais, somos interlocutoras, a referência que legitima sua história, auxiliando-os a entender seus medos, seus anseios, suas dificuldades, suas possibilidades pedagógicas. Juntos, buscamos alternativas para dar conta das questões que estão postas, respeitando a singularidade, a partir do reconhecimento do outro. Para Porto (2009, p. 48), “[... a Orientação Educacional fundamenta-se no reconhecimento das diferenças individuais e no reconhecimento de que o ser humano, em qualquer momento de sua vida, pode apresentar carências e dificuldades, necessitando, pois, de compreensão, ajuda e orientação”.

Dessa forma, sabemos que a escola tem compromisso com o processo de aprendizagem dos alunos e, para que isso se efetive da melhor forma possível, é importante percebê-los como um ser social, histórico, que precisa construir habilidades para relacionar-se com o meio em que vive. Nesses momentos de fala e escuta, onde cada um se coloca, onde um procura colocar-se no lugar do outro, temos a oportunidade de conhecer bem nosso aluno, de entendê-lo e conhecê-lo cognitivamente, emocionalmente, compreendendo e intervindo em questões que possam interferir no seu processo de aprendizagem.

Conforme Novaes (1984), a linguagem é um instrumento de grande importância, pois ela permite que o indivíduo firme-se e consolide-se perante o outro. Ao comunicar-se, o homem interage socialmente, expressa-se, comunica-se com o mundo ao seu redor. A fala possibilita o desenvolvimento e a atualização na relação com o outro, podendo ser uma grande aliada da escola, pois, na medida em que o aluno expressa-se por meio da linguagem, a sua atividade intelectual e, conseqüentemente, sua formação de ideais são desenvolvidas e aprimoradas. Ressaltamos que a falta de comunicação interfere negativamente num adequado andamento das interações sociais.

No tocante a este ponto, é fundamental, no nosso fazer, o vínculo e a relação de confiança que se estabelecem entre aluno e Orientador Educacional, pois, em muitas ocasiões, o alu-

no relata fatos e sentimentos seus, que precisam ser entendidos e respeitados. Para nós, o “olho no olho”, a verdade, a confiança, o pensar juntos, o se responsabilizar pelos atos são fundamentais. Acreditamos que, segundo Viviane Mosé (2013, p. 31) “hoje podemos abrir ao mesmo tempo muitas portas, e alimentar todas [...] produzir, em vez de apenas memorizar conhecimento; criar em vez de apenas reproduzir valores [...]”.

Além disso, sempre que ocorre um fato na escola, em que relações foram rompidas, sejam entre alunos, alunos e professores, aluno/família e escola, independentemente do nível de ensino, os envolvidos são chamados para participarem da resolução do problema. Temos a certeza de que, quando possibilitamos o diálogo, a reflexão sobre os atos e fatos, possibilitando que cada um fale sobre o que ocorreu, expresse-se e ouça o outro, chegamos a um plano de ação que restaura a relação rompida. É visível uma melhora na relação entre os envolvidos, pois é o momento em que todos podem assumir suas responsabilidades e voltam a conviver harmoniosamente. Os valores essenciais para uma convivência de paz na escola, com respeito à igualdade, à justiça social, à diversidade, aos direitos humanos, neste momento, fortalecem-se.

A partir de então, quando um conflito é mediado, permitimos aos envolvidos reconhecer o impacto de suas ações e intenções, o reconhecimento do erro. Para Cortella (2015, p. 21) “todas as vezes que aquilo que você faz não permite que você se reconheça, seu trabalho se torna estranho a você. As pessoas costumam dizer ‘não estou me encontrando naquilo que eu faço’, porque o trabalho exige reconhecimento - conhecer de novo”. Então, exige de todas as partes uma reflexão do que aconteceu, dos atos, das atitudes, construindo, desse modo, mais responsabilidade, autonomia, argumentação, que se refletirá, diretamente, no processo de aprendizagem escolar.

Não se pode negar que a Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação tem uma proposta ousada, pois, desde a Educação Infantil, as crianças expressam suas opiniões, participam das tomadas de decisões, das resoluções dos conflitos, formando, portanto, seus próprios conceitos. E, neste momento a intervenção do adulto é fundamental, pois ele sempre é referência necessária e, às vezes, única.

Aqui, os alunos são crianças e adolescentes preparados para ouvir e também para falar, questionar, concordar e/ou discordar, sem medo, com respeito e com muita propriedade, respeitando as diferentes opiniões. Tornam-se, assim, sujeitos mais críticos, autônomos, questionadores, que entendem o sentido do aprender, do conhecimento e da importância dos vínculos afetivos e das relações interpessoais.

Além do trabalho com os alunos, é de nossa responsabilidade, dentro da nossa ocupação na escola, acompanhar e auxiliar todo o trabalho desenvolvido pelos alunos representantes de turma, professores conselheiros e do Grêmios estudantil.

Em relação ao Grêmio Estudantil, acompanhamos, desde seu processo eleitoral, até a execução das atividades por eles organizadas. Na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, o Grêmio Estudantil é composto por alunos que estão matriculados no corrente ano e que estão no Ensino Médio, eleitos pelo colegiado de alunos também matriculados naquele ano. Em relação à votação, todos têm direito ao voto, da Educação Infantil ao Ensino Médio, incluindo cursos Técnicos. A votação é secreta e modernizada, pois utilizamos o voto eletrônico. Ainda é realizado, pela Orientação, todo o acompanhamento do processo de formação das chapas, elaboração das propostas de cada uma, bem como os debates entre as mesmas. É um processo riquíssimo, onde trabalhamos questões básicas de democracia, respeito, parceria, responsabilidade e coletividade.

Referente ao trabalho realizado com os alunos representantes e professores conselheiros, também há eleição, da mesma maneira que é realizado com o Grêmio Estudantil, a partir da votação eletrônica, e todos os alunos têm direito ao voto. O aluno eleito para representante da turma tem o perfil e a responsabilidade de, além da representatividade, ter voz ativa e participação em tomadas de decisões, com a equipe pedagógica, nas organizações de eventos, atividades culturais e necessidades inúmeras da escola. E, o professor conselheiro, igualmente eleito pela turma, no mesmo processo eleitoral, é aquele que, junto com a Orientação Educacional, pensa e elabora ações necessárias, conforme a demanda da sala de aula.

A esse respeito, cita-se Grinspun,

Quanto mais procuro compreender os mecanismos da prática social que se configuram pelo cotidiano escolar, melhores condições tenho para analisar as rotinas e rupturas que ocorrem nesse interior. [...] O cotidiano escolar me desvela tudo aquilo que ocorre em seu contexto, como forma de traduzir, de efetivar as práticas sociais que são do domínio de todos e que são colocadas em processo no dia-a-dia da escola (GRINSPUN, 2002. p. 54).

Por conseguinte, a escola deve ser um lugar em que o aluno tenha vontade de ir e ficar, de estar presente, aprender, experimentar, viver, conhecer, construir conhecimento, fazer amigos e ser feliz. Temos plena convicção de que nossos alunos vivem e sentem isso, que nosso trabalho os auxilia a serem sujeitos que acreditem que eles podem fazer diferente na família, no trabalho, na sociedade.

O resultado deste trabalho aponta a importância das relações dentro da escola, assim como em todos os lugares por onde convivemos, porque não acreditamos que haverá aprendizagem, se não houver uma relação de respeito e confiança entre os pares. Talvez esse seja um dos diferenciais da Escola: a maneira como estabelecemos as relações sem confundirmos os papéis e as funções de cada um.

Desse modo, foi se constituindo essa escola, com relações fortes, verdadeiras, baseadas no respeito e no amor. Portanto, concordamos que “para ir da oportunidade ao êxito é preciso enfrentar os medos de mudança, romper com o mesmo e ter a capacidade de se antecipar” (CORTELLA, 2015, p. 44).

Bem como diz Mosé,

Por que a escola prepara para a vida, em vez de ser a vida exercida no presente? E por que o presente das crianças na escola não é também um exercício de cidadania, de respeito a si mesmas, à vida e ao outro? Por que a escola não é um espaço democrático, de produção de conhecimentos, de debates, de criação? Em vez disso, tem sido um presídio de alunos, um depósito de conteúdos impostos sem muito sentido, um desrespeito aos saberes que os alunos já trazem, um lugar onde as crianças não têm direito à voz (2013, p. 47).

Ousaremos dizer, então, que temos como objetivo completar a incompletude dos sujeitos envolvidos, pois somos seres inacabados, sempre respeitando as singularidades, pois temos certeza que aprender é completar essa incompletude. Portanto, nossa responsabilidade, como Orientadoras Educacionais, é auxiliar os envolvidos a reconhecerem-se como protagonistas do seu próprio processo, que tenham uma experiência única, que estabeleçam uma linda relação com o aprender e sejam felizes no seu fazer. A Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação nos propõe usar e abusar de ideias, acolhendo e compreendendo nosso aluno, atende-o na sua individualidade, sempre com ética e com bons exemplos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Orientador Educacional passa a ter, a cada dia, uma função pedagógica mais relevante dentro do espaço escolar, pois tem uma função de mediação entre todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem, visando a eficiência da educação. O seu trabalho está vinculado ao pedagógico da escola, sempre respeitando a ética e contribuindo para a efetivação de uma escola cada dia mais democrática.

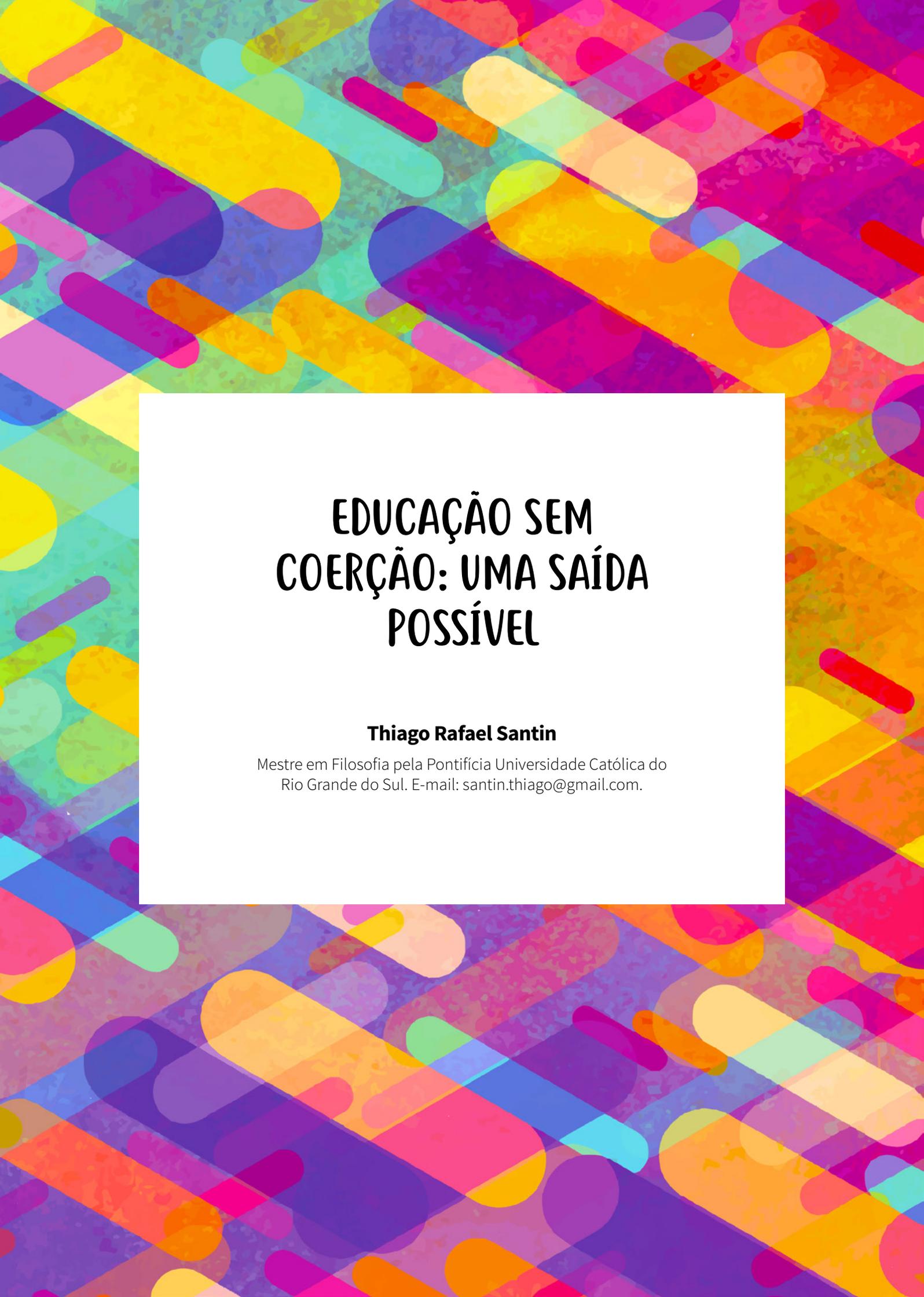
A visão contemporânea da educação não concebe mais o entendimento de que a orientação educacional “trata” alunos problemas, esse é um conceito ultrapassado. Todos os alunos são sujeitos que precisam do olhar e de um espaço de fala e escuta, mediado pelo Orientador Educacional. Logo, ele precisa fazer uma escuta atenta das relações interpessoais, intervindo e possibilitando, juntamente com todos os envolvidos no processo, a construção da autonomia e da autoria, essenciais no processo de construção do conhecimento.

Atualmente a escola, pela sua diversidade, nos leva a refletir e repensar sobre o nosso papel, nossa atuação, contextualizando e criticando a nós mesmos e buscando atualização contínua dentro da modernidade que se apresenta.

Na proposta de pensar sobre a prática do Orientador Educacional, especificamente em uma Escola de Aplicação, em que se consideram as relações interpessoais uma das premissas importantes para o sucesso de todo o trabalho, precisamos, constantemente, repensar sobre alguns conceitos e concepções de escola, sujeito e mundo em que acreditamos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, 147 p.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Qual é a tua obra?:** inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2015, 141 p.
- GRINSPUN, Mirian P. S. Z. **A orientação educacional:** conflito de paradigmas e alternativas para a escola. São Paulo: Cortez, 2002.
- GRINSPUN, Mirian P. S. Z. **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, 336 p.
- NOVAES, M. H. **Psicologia escolar**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- PORTO, Olívia. **Orientação Educacional:** Teoria, prática e ação. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009, 152 p.



EDUCAÇÃO SEM COERÇÃO: UMA SAÍDA POSSÍVEL

Thiago Rafael Santin

Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul. E-mail: santin.thiago@gmail.com.

RESUMO

Este artigo trata do problema do uso de práticas coercitivas na educação, apontando uma possibilidade de saída, através de práticas docentes de reforçamento positivo, pelo planejamento da aprendizagem e pela avaliação pedagógica. A primeira parte é teórica e baseia-se na análise experimental do comportamento e na sua teoria educacional, amparado em Matos (1993), Sidman (2009) e Skinner (2010). A segunda explora como a prática do reforçamento positivo e a exclusão das práticas coercitivas, dentro da avaliação escolar, concretizam-se através de dispositivos específicos. Essas práticas foram vivenciadas na Escola de Aplicação da Feevale, durante os anos letivos de 2015 e 2016, e são apresentadas a partir do PPP (Projeto Político-Pedagógico) vigente.

ABSTRACT

This article is about the problem of the use of coercive practices in education, pointing out a possibility, through teaching practices of positive reinforcement, planning the learning and educational evaluation. The first part of the article is theoretical and based on the experimental analysis of behavior and their educational theory, supported by Matos (1993), Sidman (2009) and Skinner (2010). The second part explores how the practice of positive reinforcement and exclusion of coercive practices within the school evaluation are concretized through specific instruments. These practices were experienced in the Application School of Feevale during the academic years of 2015 and 2016, and are presented from the current PPP.

RESUMEN

Este artículo trata del problema del uso de prácticas coercitivas en la educación, apuntando una posibilidad de salida, a través de prácticas docentes de refuerzo positivo, por la planificación del aprendizaje y por la evaluación pedagógica. La primera parte es teórica y se basa en el análisis experimental del comportamiento y en su teoría educativa, amparado en Matos (1993), Sidman (2009) y Skinner (2010). La segunda explora cómo la práctica del refuerzo positivo y la exclusión de las prácticas coercitivas, dentro de la evaluación escolar, se concretan a través de dispositivos específicos. Estas prácticas fueron vivenciadas en la Escuela de Aplicación de la Feevale, durante los años lectivos de 2015 y 2016, y se presentan a partir del PPP (Proyecto Político-Pedagógico) vigente.

1 BEHAVIORISMO RADICAL

O behaviorismo surgiu no começo deste século como uma proposta para a Psicologia, para tomar como seu objeto de estudo o comportamento, ele próprio, e não como indicador de alguma outra coisa, como indício da existência de alguma outra coisa que se expressasse pelo ou através do comportamento (MATOS, 1993, p. 1).

O behaviorismo radical, ou análise experimental do comportamento, toma o comportamento como o principal objeto de estudo e análise, a fim de possibilitar sua previsão e modelagem. Comportamento é definido como uma função biológica do organismo em relação ao ambiente, sendo ambiente tudo o que não é comportamento. Dessa forma, faz-se necessária a compreensão do ambiente nas ocorrências comportamentais, através das diferentes condições ambientais, que são variáveis, portanto chamadas de contingências.

Todavia, a análise experimental do comportamento não estuda apenas indivíduos. Uma vez que há compartilhamento de características da espécie (filogenéticas), e que diferentes indivíduos da mesma espécie podem compartilhar características de desenvolvimento individuais (ontogenéticas), podemos estudar funções comportamentais para além do nível individual, de acordo com Maria Amélia Matos (1993).

Além do nível individual e de espécie, existe um terceiro nível que é a cultura, onde se estabelece a comunidade verbal – os comportamentos de fala ou linguísticos. É nesse nível que se desenvolvem as instituições, como a educação. Assim, a análise comportamental estabeleceu-se como corrente psicológica, sendo aplicada a inúmeras áreas da vida humana e da sociedade, como a educação escolar.

2 APRENDIZAGEM E ENSINO

Antes de adentrarmos na área da educação escolar, é necessário perguntarmos qual é o objetivo central dessa instituição e deste programa profissional. A resposta pode parecer uma obviedade: a aprendizagem dos estudantes e a capacidade de ensino dos docentes. Porém, como podemos compreender isso? Como o behaviorismo radical compreende a aprendizagem e o ensino?

Burrhus F. Skinner fala, acerca da educação escolar, na diferença entre os comportamentos de pessoas instruídas e as que não o são - os comportamentos pedagógicos. Ele afirma que “três grandes metáforas foram concebidas para explicar o comportamento que as distingue: a) Crescimento ou desenvolvimento [...] b) Aquisição [...] c) Construção” (SKINNER, 2010, p. 46-48). Vejamos as críticas que ele dirige a cada uma dessas metáforas educacionais.

A primeira refere-se às teorias de estímulo-resposta, nas quais a aprendizagem é resultado dos processos fisiológicos internos: aprendemos fazendo. A partir disso, falamos em cultivo intelectual e amadurecimento cognitivo, através do exercício constante e repetitivo. Em termos de espécie, são registradas as respostas comportamentais de crianças ao longo do tempo e, então, estabelecemos uma normalidade estatística que serve de parâmetro para os indivíduos de uma população. O ensino consiste no provimento das (mínimas) condições adequadas para o desenvolvimento, expressado por respostas dentro das médias já registradas. Portanto, o resultado da aprendizagem individual e social é prover a resposta esperada a um determinado estímulo.

A segunda metáfora, da aquisição, refere-se às teorias da informação, em que a aprendizagem é entendida como uma operação cognitiva que permite à pessoa compreender determinados conhecimentos: aprendemos pela experiência. É preciso termos estímulos específicos, através de exposição suficiente a eles, a fim de adquirirmos conhecimento, que se dá em curvas. O ensino consiste na exposição dos conteúdos aos estudantes, que devem operar para que assimilem os conhecimentos – origem da metáfora “osmótica” (difusora), de transmissão e absorção do conhecimento. Como resultado da aprendizagem, a pessoa deve ter compreensão mental dos conteúdos apresentados, ou seja, compreender intelectivamente o seu ambiente.

A terceira e última metáfora é a da construção, na qual a aprendizagem é a construção de conhecimento pelo estudante, através de ensaios de tentativa e erro. O professor tem na tarefa de ensino a missão de dar forma ou molde aos comportamentos do estudante, edificando nele conhecimentos, hábitos e interesses. Para tal, cabe ao estudante executar comportamentos e ao professor instruí-lo na direção da resposta adequada, em processos de resolução de problemas. O resultado da aprendizagem é o acerto, expresso em curvas de aprendizagem com a relação entre tentativas e erros dos indivíduos até chegarem nele.

Após avaliar as três teorias de aprendizagem, Skinner define-as como ultrapassadas:

Estas teorias clássicas representam as três partes essenciais de qualquer conjunto de contingências de reforço: aprender fazendo acentua a resposta; aprender da experiência, a ocasião na qual a resposta ocorre; e aprender por ensaio e erro dá ênfase às consequências. Mas nenhuma destas partes pode ser estudada separada das outras; todas as três precisam ser consideradas na formulação de qualquer exemplo de aprendizagem que seja dado (SKINNER, 2010, p. 51-52).

Ele reconhece a importância das teorias clássicas, mas consegue perceber que elas não dão conta da complexidade do comportamento e da aprendizagem. Assim, desenvolve sua

teoria englobando o organismo, através do comportamento (resposta), o ambiente, através do estímulo (ocasião do comportamento), e as contingências de reforço (consequências).

3 COMPORTAMENTO E APRENDIZAGEM

Skinner define a aprendizagem e o ensino, consoante sua teoria comportamental. Podemos afirmar que aprendizagem é a modificação do comportamento do organismo por causa das consequências desse comportamento.

Há muito, sustenta-se que um organismo aprende principalmente ao produzir modificações no seu ambiente, mas foi só recentemente que estas modificações foram cuidadosamente manipuladas (SKINNER, 2010, p. 52).

Aprendizagem, portanto, dá-se com a modificação do comportamento após as consequências do comportamento anterior. As contingências do ambiente são chamadas de reforçadores do comportamento, pois influenciam a frequência da ocorrência desse comportamento.

De um modo simples, toda ação dirigida a um organismo que ocorre imediatamente após um comportamento e aumenta a probabilidade de que esse comportamento seja novamente realizado por aquele organismo, é um reforçador; assim como toda ação que ocorre após um comportamento e diminui a probabilidade de que esse comportamento ocorra novamente é definida como punição.

Assim sendo, as contingências de reforço são as ações, positivas ou negativas, que são realizadas sobre o organismo, imediatamente após seu comportamento, isto é, a resposta à ocasião ou ao estímulo dado, e que produzem proliferação ou inibição consequente ao comportamento que reforçam.

Por conseguinte, uma punição ou um reforçador positivo acrescenta, produz ou faz com que apareça algo novo após o comportamento, enquanto o negativo subtrai, remove ou elimina algo que estava lá (SIDMAN, 2009, p. 55). O reforçador positivo introduz algo geralmente agradável, enquanto o negativo retira algo desagradável. Além disso, a punição positiva introduz algo geralmente aversivo, enquanto a negativa retira algo agradável, não associado à contingência em questão.

As ocasiões que antecedem os comportamentos passam, com o tempo, igualmente, elas mesmas, a tornarem-se reforçadores ou punições negativas ou positivas, pois se associam aos comportamentos.

Portanto, é através da observação e manipulação da frequência e intensidade dos comportamentos pelos reforçadores positivos e negativos que Skinner estabeleceu a análise

comportamental. O controle que é feito através de reforçadores negativos é chamado de aversivo, enquanto o controle por reforçadores positivos traz a sensação de liberdade, por sua manutenção, conforme Murray Sidman (2009).

Esses arranjos de comportamentos e reforçamentos constituem esquemas. Para dar conta da complexidade de comportamentos e relações de organismos com ambientes, ele previu uma multiplicidade de reforçadores:

Alguns destes estão exemplificados no que se chama de esquemas múltiplos de reforçamento. Em geral um dado esquema tem um efeito sobre a frequência com que a resposta é emitida. Alterações na frequência de um momento para outro mostram o padrão típico do esquema. O padrão pode ser tão simples como uma frequência constante de resposta a um dado valor; pode ser uma frequência que o desempenho característico de um dado esquema pode ser uma mudança brusca, a partir de completa ausência de respostas para determinada frequência estável e alta. Já foi demonstrado que o desempenho característico de um dado esquema pode ser posto sob o controle de um estímulo particular e que diferentes desempenhos podem ser postos sob o controle de estímulos diferentes para o mesmo organismo (SKINNER, 2010, p. 55).

A análise experimental do comportamento, através destes princípios básicos, consegue analisar comportamentos simples e complexos, podendo prevê-los e até moldá-los:

É preciso acentuar que tudo isto foi conseguido pela análise dos efeitos do reforço e pela concepção de técnicas que manipulam o reforço com considerável precisão. É só desta maneira que o comportamento de um organismo individual pode ser posto sob controle tão preciso. É também importante notar que, através de um avanço gradual, até inter-relações complexas entre respostas, o mesmo grau de rigor está sendo levado a comportamentos que usualmente seriam atribuídos a campos tais como percepção, pensamento e dinâmica da personalidade (SKINNER, 2010, p. 57).

Desse modo, os efeitos do reforçamento positivo consistem na criação e manutenção de novos comportamentos e na conseqüente ampliação do repertório comportamental do organismo, na adição ou surgimento de eventos agradáveis, além de conseqüências emocionais positivas.

Em contraponto, o reforçamento negativo consiste na esquiva, fuga e contra-ataque a ocasiões desagradáveis, ameaçadoras ou punitivas. Esses são comportamentos de evasão das ocasiões que levam ao comportamento negativamente reforçado e têm, como conseqüência comum, o abandono ou a desistência da relação pessoal ou institucional com o aplicador do reforçamento negativo e de respostas ofensivas, como ataques verbais ou físicos

(SIDMAN, 2009, p. 56-57). Também têm consequências emocionais negativas, como ansiedade, medo e raiva. Skinner afirma:

Medo e ansiedade são características da fuga e da esquivia; a raiva, do contra-ataque; o ressentimento, da inação teimosa. São aspectos clássicos da delinquência juvenil, das doenças psicossomáticas e de outros desajustamentos familiares às administrações e aos serviços de saúde das instituições educacionais (2010, p. 72).

4 COMPORTAMENTO PEDAGÓGICO E COMPORTAMENTO DISCIPLINAR

Se a modelagem do comportamento está sob nosso poder e se podemos mudar os reforçadores que usamos, então podemos mudar os comportamentos dos estudantes, tanto em termos pedagógicos, quanto disciplinares. Os comportamentos pedagógicos são os que costumamos chamar de “aprendizagem de conteúdos”, enquanto os comportamentos disciplinares são os “comportamentos sociais”.

Se desejarmos que eles tenham um comportamento pedagógico X (por exemplo, resolução de contas aritméticas), precisaremos dar-lhes as condições e os reforçadores necessários Y (por exemplo, vocabulário matemático e reforço positivo ao empregá-lo), exigidos para tal, sendo Y reforçadores naturais, não artificiais. A análise experimental do comportamento é, assim, promissora para o campo da educação escolar, pois nos permite analisarmos o ambiente escolar e planejarmos a aprendizagem dos alunos.

O ensino, desse modo, consiste precisamente no planejamento e na modelagem comportamental:

1.2 [...] ensinar é simplesmente arranjar contingências de reforço. Entregue a si mesmo, em dado ambiente, um estudante aprenderá, mas nem por isso terá sido ensinado. A escola da vida não é bem uma escola, não porque ninguém nela aprende, mas porque ninguém ensina. Ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é. O ensino é, naturalmente, muito importante, porque, do contrário, o comportamento não apareceria (SKINNER, 2010, p. 49).

Mas como podemos transpor a aprendizagem de comportamentos simples para a complexa e institucionalizada educação escolar? Skinner, tomando o ensino de matemática como exemplo da sofisticação que os alunos são submetidos e exigidos, através da ampla gama de conceitos, termos e significados abstratos e próprios da disciplina, questiona-se sobre a educação escolar:

Ora, como é que se consegue estabelecer este repertório verbal extremamente complicado? Em primeiro lugar, quais os reforçadores usados? Há cinquenta anos, a resposta teria sido clara. Naquele tempo, o controle educacional ainda era francamente aversivo [...]. Mas, para os propósitos imediatos da educação, a criança agia para evitar ou escapar do castigo. Fazia parte do movimento de reforma conhecido como educação progressiva fazer com que as consequências positivas da aprendizagem fossem eficazes de modo mais imediato, mas quem quer que visite hoje as classes de primeiro ano da escola observará que houve mudança, não do controle aversivo para uma forma mais positiva, mas de uma forma de estimulação aversiva para outra (SKINNER, 2010, p. 58).

Ele constata que o modo de operação clássico da educação (e, de forma mais ampla, de grande parte das instituições sociais) é através do reforçamento negativo e da punição, o que pode gerar uma gama de efeitos indesejáveis, pois o foco está no comportamento disciplinar, não no comportamento pedagógico. O caso é que, para que ocorra aprendizagem, é preciso que qualquer comportamento tenha como resposta um reforçador positivo, uma vez que é através do reforçamento positivo que o indivíduo cria novos comportamentos, experimentando-os e aumentando seu repertório, com aprendizagens sucessivas.

Para que isso ocorra é necessário que os professores consigam modelar o comportamento através do uso adequado dos reforçadores. Porém, a técnica de análise comportamental é largamente desconhecida, e a formação é fraca nesse sentido. A análise recai, então, sobre estruturas materiais, o tempo de formação, os conteúdos disciplinares e as atividades educacionais, sem, contudo, levar em conta o comportamento, especialmente o pedagógico.

Os esforços mais amplamente difundidos para melhorar a educação revelam uma extraordinária negligência de método. Não analisam a aprendizagem e o ensino e quase não fazem esforço algum para melhorar o ensino como tal. A ajuda ministrada à educação geralmente consiste no dinheiro, e as maneiras de gastá-lo são propostas de acordo com algumas normas comuns. Devemos recrutar mais e melhores professores. Devemos selecionar os melhores estudantes e assegurar que todos os estudantes competentes possam ir à escola ou à faculdade. Devemos multiplicar os contatos professor-aluno com filmes e televisão. Devemos planejar novos currículos. Tudo isso pode ser feito sem olhar para o próprio ensino. Não se precisa perguntar como estes melhores professores devem ensinar a estes melhores alunos nestas melhores escolas, nem que espécies de contatos devem ser multiplicados através dos meios de comunicação em massa, ou como se tornarão eficientes os novos currículos (SKINNER, 2010, p. 65).

5 EDUCAÇÃO ESCOLAR

Vale salientar que, a falta de compreensão dos princípios básicos do comportamento leva à contínua reformulação educacional, mas sem tratar do problema efetivo, justamente por

falta de domínio de métodos e técnicas para diagnosticá-lo e tratá-lo. Skinner percebeu isso em reformas curriculares e mudanças educacionais que passavam ao largo dos propósitos e do funcionamento da educação:

Eventualmente a fraqueza da técnica emerge no disfarce de uma reformulação dos objetivos da educação. Habilidades, como escrever certo ou calcular rápido, são minimizadas em favor de proposições vagas: educar para a democracia, educar a criança como um todo, educar para a vida, e assim por diante. E o assunto fica encerrado, pois, infelizmente, estas filosofias não sugerem, por sua vez, melhorias nas técnicas. Oferecem pouca ou nenhuma ajuda no planejamento de melhores práticas nas classes (SKINNER, 2010, p. 62).

Além disso, é dessa forma que os objetivos da educação tornam-se inócuos e as práticas educacionais nocivas. Os professores não conseguem distinguir, nos estudantes, o comportamento disciplinar e o comportamento pedagógico, agindo muito mais sobre o primeiro do que sobre o último.

Como não há mais disponibilidade de instrumentos de controle de comportamento disciplinar (castigos e punições físicas e sociais), apelam para o controle negativo no campo dos comportamentos pedagógicos. Então, estudantes são coagidos para repetirem exercícios, copiarem manualmente conteúdos, mostrarem comportamentos disciplinares desejados, entre outros, para que não sejam prejudicados em suas avaliações pedagógicas, o famoso “ponto/desconto por comportamento/disciplina”.

De um modo geral, professores exigem comportamentos disciplinares de forma negativa, especialmente através da coerção pela avaliação dos comportamentos pedagógicos. Tornam-se, por vezes, carrascos, figuras que os estudantes evitam, respondendo com todos os comportamentos evasivos vistos acima. Mas por que isso ocorre? Não seria sensato admitir que professores atuem dessa forma, por tomarem, como agradáveis, as situações de conflito e o fracasso escolar.

A maioria dos professores é humana e bem intencionada. Não quer ameaçar seus alunos e, no entanto, quando se dá conta, está fazendo. Quer ajudar, mas suas ofertas de ajuda são muitas vezes declinadas. A maioria dos alunos é bem intencionada. Quer aprender e, no entanto, não é capaz de forçar-se a estudar, e sabe que está perdendo tempo. Por razões que eles próprios não identificam com precisão, muitos estão em revolta. Por que deve a educação continuar a usar técnicas aversivas, às quais tudo isso tão obviamente se deve? Evidentemente porque não se encontrou alternativa. Não é bastante abandonar simplesmente medidas aversivas (SKINNER, 2010, p. 74).

Resta-nos a pergunta: o que podemos usar como alternativa? E a esta altura a resposta é bastante óbvia: o reforçamento positivo. “Quando usado efetivamente o reforçamento positivo é a mais poderosa ferramenta de ensino que temos” (SIDMAN, 2009, p. 288). Mas como o reforçamento positivo deve ser usado no ensino?

O princípio geral para o professor é, primeiro, conseguir que o aluno faça algo novo e, então, dar-lhe reforçamento positivo tão rapidamente quanto possível. [...] Finalmente, o professor tem de eliminar todos esses suportes externos e estabelecer a aprendizagem como sua própria recompensa. Há apenas um modo de fazer isto: dê aos alunos oportunidades de usar sua nova aprendizagem. Aprender se torna reforçador por si mesmo quando leva a novos reforçadores. [...] Reforçadores positivos não são difíceis de encontrar, nem são algo novo. Os melhores professores sempre os usaram (SIDMAN, 2009, p. 289).

Logo, o reforçamento positivo aparece como uma alternativa inicialmente externa ao processo de aprendizagem, um reforçador artificial. Há recompensas pelo comportamento de aprendizagem do aluno que não consistem na própria capacidade que é resultado da aprendizagem, pois ela não foi tornada ainda um reforçador positivo. O professor deve elogiar, prover mérito, recomendar publicamente os alunos em seus comportamentos, a fim de reforçá-los positivamente, posto que ele é, inicialmente, o único capaz de avaliar o comportamento e a aprendizagem dos estudantes – um reforço artificial e arbitrário, mas inicialmente claro e perceptível.

Com o passar do tempo, contudo, a própria aprendizagem deve ser fonte de novos comportamentos. O estudante deve ter oportunidades de fazer emprego do que aprendeu no seu próprio ambiente, seja no âmbito social, seja no âmbito pedagógico da própria aula. Dessa forma os estudantes têm, como reforçador positivo, aprender, pelo emprego do que foi aprendido, e, conseqüentemente, têm uma avaliação da sua própria aprendizagem – o reforçador natural, muito mais poderoso, mas nem sempre tão claro, segundo Sidman (2009).

Na prática docente, isso se efetiva através da elaboração de um programa de aprendizagem. Um programa é uma sequência de esquemas de comportamento, em que o comportamento complexo objetivo da educação é desdobrado. Através da execução do programa, o professor deve prover reforçamento positivo suficiente, em cada etapa, para que o estudante busque a etapa seguinte e atinja o objetivo complexo da educação. Como o professor é o especialista no comportamento pedagógico que deseja que os estudantes expressem (digamos, o comportamento matemático, de resolução de contas aritméticas), ele deve programar cada passo da aprendizagem, de forma a evitar que erros sejam reforçados, minimizando-os ao longo do processo. Conseqüentemente, o foco deve ser os comportamentos pedagógicos desejados e as condições para que eles sejam adquiridos.

6 AVALIAÇÃO PROCESSUAL POR OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Uma das possibilidades de se constituir uma educação sem coerção reside numa redefinição da avaliação. As dimensões de comportamentos pedagógicos e disciplinares coexistem na avaliação cotidiana e institucional nas escolas (disciplinar entendido, aqui, como relativo ao comportamento social visível e não a matérias ou disciplinas escolares ou científicas). Deste modo, a educação, em geral, é concebida como formação intelectual e formação moral – especificando um conjunto de comportamentos disciplinares que são tidos como socialmente relevantes e desejáveis, tais como: pontualidade, obediência, cumprimento de prazos, produção de tarefas de cópia e memorização, entre outros.

Esses comportamentos disciplinares são tomados como indicadores mais comuns dos comportamentos pedagógicos desejados – as operações de conceitos e conteúdos pedagógicos, que levam a novos comportamentos. Porém, pela análise comportamental cuidadosa, vemos que são comportamentos distintos e necessitam de intervenções separadas. Não é possível esperar resultados pedagógicos verdadeiros de cobranças disciplinares – o resultado é, em geral, um comportamento pedagógico evasivo, o fazer para livrar-se da cobrança aversiva.

Na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação há distinção entre o caráter pedagógico e o caráter disciplinar da avaliação, estabelecendo-se, como objetivo da escola na avaliação, apenas o segundo. As questões disciplinares são tratadas e discutidas, mas à parte do desempenho pedagógico do estudante. Essa prática institucional permite aos estudantes livrarem-se da coerção e da punição numa das últimas formas que ela ainda se institucionaliza nas escolas: na avaliação.

Vejamos a concepção de avaliação segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola:

3.3 - Concepção de Avaliação. A avaliação deve ser entendida como suporte do processo decisório da gestão da educação básica, bem como da relação ensino-aprendizagem nela desenvolvida. Esta concepção de avaliação como processo decisório: muda radicalmente o processo avaliativo do aluno, não mais voltado à mera frequência e às notas das provas, mas na pesquisa e elaboração própria. Está em jogo sua capacidade de questionar e reconstruir, na teoria e na prática, com qualidade formal e política. **Busca-se avaliar as condições de formação da competência, dentro de um processo evolutivo sustentado a longo prazo, através sobretudo de um sistema de acompanhamento cuidadoso e dedicado, mais do que por notas, semestre a semestre. Avaliar não é apenas medir, mas, sobretudo, sustentar o desempenho positivo dos alunos [...] não se avalia para estigmatizar, castigar, discriminar, mas para garantir o direito à oportunidade.** As dificuldades devem ser transformadas em desafios, os percalços em retomadas e revisões, as insuficiências em alerta (DEMO, 2000, p. 97). Assim, é preciso que a avaliação seja diagnóstica, processual e mediadora, envolvendo toda a comunidade es-

colar. O caráter diagnóstico da avaliação assume a função de um processo abrangente, cuja ênfase deve recair, não só na aprendizagem do/a aluno/a, mas também, e concomitantemente, na organização do ensino e nas relações que se estabelecem em sala de aula. Configura-se, dessa forma, como um processo reflexivo, contínuo e permanente das práticas pedagógicas, cujo objetivo principal é o planejamento e a intervenção. **A avaliação processual constitui-se na análise e reflexão do programa de aprendizagem, das atividades curriculares, do desenvolvimento do/a aluno/a, bem como da ação do/a professor/a.** A ação avaliativa mediadora oportuniza aos/as alunos/as momentos de expressão e discussão dos saberes, tarefas diversificadas que auxiliam na localização das dificuldades e descobertas das soluções. Essa possibilidade de reflexão do processo ensino-aprendizagem tem como instrumento básico os registros de avaliação com anotações significativas sobre o acompanhamento dos/as alunos/as em seu processo de construção do conhecimento. **Portanto, a Escola propõe a avaliação formativa como instrumento de regulação da aprendizagem permitindo ao professor conhecer, sobretudo, o que o aluno aprendeu ou não, para otimizar as situações de aprendizagem propostas a cada aluno (PERRENOUD, 2004).** Nesse sentido, a avaliação formativa assegura que os processos de construção de conhecimento vão se adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às características individuais (FEEVALE, 2007, p. 15-16, grifo dos autores).

Nessa escola, a avaliação é dada na forma de um parecer descritivo e tem, por referência, o programa de aprendizagem de cada matéria específica, através de objetivos de aprendizagem. Entretanto, esses objetivos não indicam conteúdos ou conceitos, mas objetivos pedagógicos específicos que são propostos aos estudantes desenvolverem. Eles são expressos sempre através de verbos, por exemplo: enunciar, relatar, sintetizar, formular, criticar, analisar, etc., que são agrupados em categorias de complexidade crescente, permitindo ao estudante adquirir um comportamento pedagógico e utilizá-lo para alcançar o próximo.

A avaliação da aprendizagem por parecer descritivo, exclusivo do ponto de vista de comportamentos pedagógicos, excluindo fatores comportamentais disciplinares, possibilita aos professores focarem nos aspectos pedagógicos, ao mesmo tempo em que exclui a possibilidade de cobranças disciplinares através de práticas coercitivas. Assim, aos estudantes é assegurada uma avaliação fiel ao propósito de sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que o ambiente institucional é majoritariamente livre de práticas coercitivas.

As consequências desse dispositivo institucional são variadas, em qualidade e intensidade, mas podemos citar: um benéfico ambiente de aprendizagem, tanto pedagógica quanto disciplinar, pois os estudantes (adolescentes) sentem-se à vontade para experimentar novas formas de aprender, tanto os conteúdos quanto as normas e limites sociais, já que estão sempre amparados e guiados nas duas; uma horizontalidade nas relações entre estudantes e professores, pois a autoridade destes é no campo do saber, não no campo disciplinar, constituindo-se em figuras de referência disciplinar e de conteúdos; uma maior autonomia

dos estudantes, porque dialogam e negociam seu programa de aprendizagem nos conteúdos, uma vez que lhes é permitido ter diferentes comportamentos, efetivando-se uma educação individualizada.

REFERÊNCIAS

FEEVALE. **Projeto político-pedagógico da Escola de educação básica Feevale - Escola de Aplicação**. 2007. Disponível em: <<http://www.feevale.br/escolaaplicacao/quem-somos/projeto-politico-pedagogico>>. Acesso em: jul. 2016.

MATOS, Maria Amélia. Behaviorismo metodológico e behaviorismo radical. In: II Encontro da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC). **Anais...** USP, Campinas, out. 1993.

SIDMAN, Murray. **Coerção e suas implicações**. Campinas, SP: Livro Pleno, 2009.

SKINNER, Burrhus F. Tecnologia do ensino [excertos selecionados]. In: SMITH, Louis M.; ALVES, Maria Leila (Org.). **Burrhus Skinner**. Recife: Massangana, 2010.

SMITH, Louis M.; ALVES, Maria Leila (Orgs.). **Burrhus Skinner**. Recife: Massangana, 2010.

A CONSTRUÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS ATRAVÉS DO ENSINO TÉCNICO NA ESCOLA

Eduardo Davi Wilhelm

Especialista em Engenharia e Arquitetura de Software pela Universidade Estácio de Sá. Professor na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: eduardod@feevale.br.

Elias Wallauer

Especialista em Gestão da Produção pela Universidade Feevale. Professor na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: eliasw@feevale.br.

Marcelo Josué Telles

Especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: marcelot@feevale.br.

RESUMO

Em qualquer atividade econômica, o capital humano é um fator fundamental para a produtividade, envolvendo capacidade, conhecimentos, competências e atributos. Nas atividades de software e serviços de tecnologia da informação (TI), as pessoas são ainda mais relevantes, pois são o principal fator de produção. Através da diversidade de recursos tecnológicos, a área de TI está presente na sociedade de diversas formas, necessitando cada vez mais de profissionais qualificados. Neste artigo, apresentam-se dados referentes ao mercado, elementos relacionados com a ascensão da área, abordando a escassez de profissionais e a formação de nível técnico para atender esse setor.

Palavras-chave: Tecnologia da informação. Mercado. Ensino técnico.

ABSTRACT

Like any economic activity, human capital is a key factor in productivity, involving capacity, knowledge, skills and attributes. In software activities and information technology (IT) services, people are even more relevant, because they are the main production's factor. Through diversity of technological resources, the IT field is present in society in different ways, which requires more and more qualified professionals. In this article, data related to the market and to the rise of the area are presented, addressing the shortage of professional and technical training to meet this sector.

Keywords: Information technology. Market. Technical education.

RESUMÉN

En cualquier actividad económica, el capital humano es un factor clave en la productividad, con la participación de capacidad, conocimientos, habilidades y atributos. En las actividades de software y servicios de tecnología de la información (TI), la gente es aún más relevante, ya que son el principal factor de la producción. A través de la diversidad de los recursos tecnológicos, el campo está presente en la sociedad de diferentes maneras, lo que requiere cada vez más profesionales cualificados. En este artículo se presentan datos sobre los elementos de mercado relacionados con el aumento de la superficie, frente a la escasez de formación profesional y técnica para cumplir con este sector.

Palabras-clave: Tecnología de la información. Mercadeo. Educación técnica.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo globalizado, em uma sociedade da informação, do conhecimento, de um viver contemporâneo onde os avanços tecnológicos encurtam distâncias e ampliam possibilidades de comunicação e convivência em rede, sem barreiras geográficas, de um contexto onde a tecnologia e seus objetos são porta-vozes involuntários de visões de mundo, no qual a sociedade global é absolutamente dependente. Atualmente uma grande parte da população consome, de forma muito presente, as aplicações de software, estas constituem as diversificadas formas das pessoas utilizarem a tecnologia, presente em inúmeros equipamentos, promovendo soluções, integração, comodidade e entretenimento.

O software tem impactado em todos os aspectos das nossas vidas, desde os sistemas mais simples aos mais complexos, em que se discutem os benefícios e as dificuldades para desenvolvê-los. Segundo Hirama, métodos de desenvolvimento de software têm sido propostos desde a década de 1970. As inúmeras linhas de código, planos, diretrizes, especificações e outros aparatos necessários para a sua produção, acham-se espalhados pelo mundo. Nesse contexto, para atender esse mercado, há necessidade de profissionais cada vez mais qualificados, onde o conhecimento em nível técnico é essencial para oportunizar a inserção de profissionais ao mercado de trabalho. O presente artigo contextualiza um panorama da área de TI com o conhecimento de nível técnico em um mercado em crescimento, contemplando a falta de profissionais, apresentando a propensão e perspectivas. Estruturado em cinco seções: a seção dois resume os cenários da tecnologia de informação e computação (TIC); a seção três descreve as perspectivas do mercado de TI, incluindo carência e oferta; a seção quatro, apresenta o curso Técnico em Informática para Internet, o qual se insere como uma oportunidade na formação para o mercado atual e futuro e a seção cinco finaliza, com as considerações finais.

2 TENDÊNCIAS EM TIC NO BRASIL E A FALTA DE PROFISSIONAIS

Diante do cenário econômico adverso que enfrentamos no nosso país, eficiência e diferenciação competitiva darão o tom dos investimentos. De acordo com o IDC, uma empresa líder em inteligência de mercado e consultoria nas indústrias de tecnologia da informação, telecomunicações e mercados de consumo em massa de tecnologia, novos *apps* em *cloud*, internet das coisas e pagamentos móveis estarão em alta e exigirão maior atenção à segurança.

A IDC Brasil divulgou suas previsões para o mercado brasileiro de TIC para este ano. Em comparação ao ano passado, o crescimento previsto é de 2,6% e, conforme Denis Arcieri, country manager da IDC Brasil, o índice de crescimento que está previsto para 2016 é baixo, tendo em vista o problemático cenário da economia brasileira, reduzindo os investimentos e desafiando as empresas a melhorarem sua eficiência, desenvolvendo diferenciais competitivos, abrindo oportunidades para soluções tecnológicas.

Pietro Delai, gerente de consultoria e pesquisa enterprise da IDC Brasil, afirma que os “novos modelos de negócios continuarão a ganhar espaço em 2016, suportados pelos pilares da 3ª plataforma - *cloud*, mobilidade, mídias sociais e *big data*”. Segundo ele, mais da metade das empresas no Brasil entrarão em *DX - Digital Transformation* neste ano. Com isto, a relação entre TI e linhas de negócios estarão focadas em soluções baseadas em modelos colaborativos ou de compartilhamento, e novas aplicações desenhadas para rodar em *cloud* e em qualquer dispositivo.

O Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), indica que hoje há um *deficit* de 17 mil profissionais de tecnologia no mercado de trabalho (TI Especialistas, 2016). Existe uma grande oferta e não se estrutura a qualificação de mão-de-obra para esse mercado, que movimenta US\$ 13 bilhões por ano no País. Este problema nas empresas é muito grave e está longe de ser resolvido. Uma empresa do grupo indiano Tata, a TCS Brasil, tinha em 2010 cerca de 200 funcionários. Hoje em dia ela emprega 1400 profissionais. “Não estamos conseguindo driblar a falta de mão-de-obra”, diz Sérgio Rodrigues, presidente da TCS Brasil. Em um ano a empresa investe entre R\$ 1 milhão e R\$ 1,5 milhão em treinamento.

Diante dos eventos que aconteceram no Brasil, a Copa do Mundo em 2014 e as Olimpíadas em 2016, no Rio de Janeiro, tivemos uma rápida expansão das empresas de infraestrutura e tecnologia no país, e também uma inserção de serviços de TI pelas iniciativas pública e privada que ajudaram a alavancar este mercado. Em consequência disto, criou-se *deficit* de mão de obra qualificada. Além disso, faltam incentivos para a criação de profissionais especializados em TI. O pouco apoio do governo junto às instituições de ensino e para as companhias auxilia para este problema.

3 MERCADO E SUAS PERSPECTIVAS

O mercado mundial de TI atingiu em 2015 a soma de U\$ 2,2 trilhões, conforme a Associação Brasileira de Software (ABES). Como mostra o quadro I, o Brasil ocupa a 7ª posição no ranking mundial, apresentando um mercado interno de U\$ 60 bilhões.

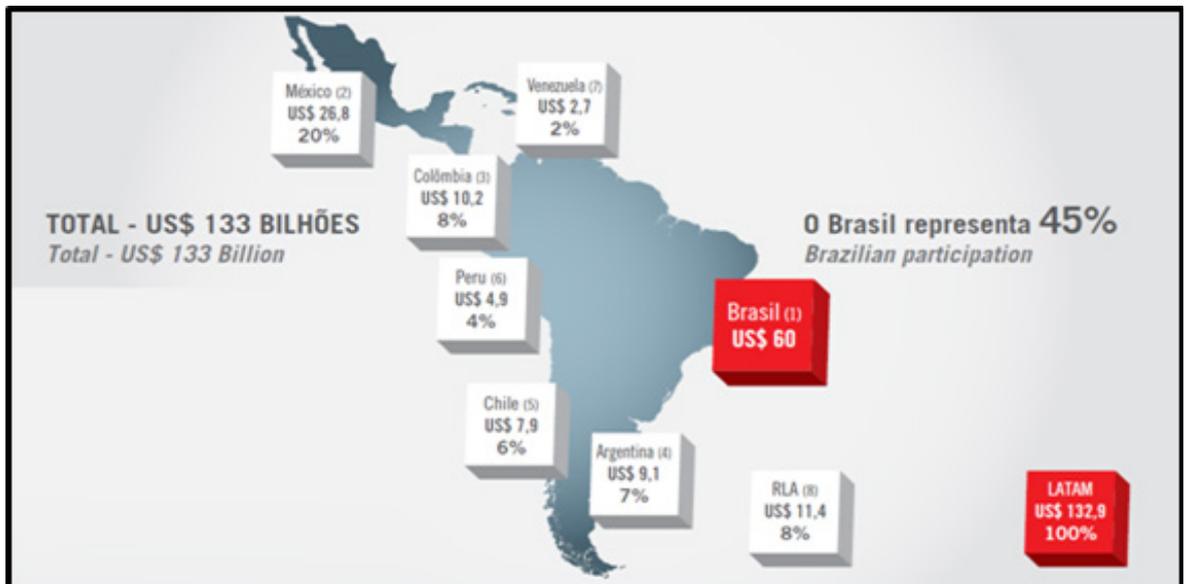
Quadro 1 - Mercado Mundial de TI em 2015



Fonte: ABES

O Brasil possui, entre os países da América Latina, o maior mercado de TI, apresentando um faturamento de 45% de US\$ 133 bilhões, conforme o quadro II:

Quadro 2 - Mercado Latino Americano de TI em 2015



Fonte: ABES

A região sul do Brasil concentra 13,95% do mercado brasileiro de TI, ficando à frente das regiões nordeste, centro-oeste e norte, conforme quadro III e quadro VI, apresentando áreas de hardware, software e serviços:

Quadro 3 - Distribuição Regional do Mercado Brasileiro de TI em 2015



Fonte: ABES

Quadro 4 - Representação das áreas de *hardware*, *software* e *serviços* em 2015

REGIÃO <i>Region</i>	HARDWARE <i>Hardware</i>	SOFTWARE <i>Software</i>	SERVIÇOS <i>Services</i>	TOTAL <i>Total</i>
Norte	5,22%	3,06%	2,94%	4,24%
Nordeste	12,88%	8,67%	7,43%	10,72%
Sul	14,6%	13,18%	13,11%	13,95%
Centro-Oeste	9,88%	11,38%	11,8%	10,64%
Sudeste	57,42%	63,71%	64,72%	60,44%
BRASIL	100%	100%	100%	100%

Fonte: ABES

Em relação ao mercado específico de software e serviços, atingiu em 2015 a soma de US\$ 1.124 bilhão, conforme quadro V, sendo o Brasil o 8º ocupante do ranking mundial, com um mercado interno de US\$ 27 bilhões.

Quadro 5 - Mercado mundial de *software* e serviços em 2015

	1º EUA	470	41,8%		10º Itália	21	1,8%
	2º Reino Unido	83	7,3%		11º Holanda	21	1,8%
	3º Japão	77	6,9%		12º Espanha	18	1,6%
	4º Alemanha	67	5,9%		13º Índia	13	1,2%
	5º França	48	4,3%		14º Coreia	11	1%
	6º China	34	3,1%		15º Rússia	10	0,9%
	7º Canadá	32	2,9%		16º México	10	0,9%
	8º Brasil	27	2,4%		17º Hong Kong	3	0,3%
	9º Austrália	24	2,1%		ROW	155	13,8%
TOTAL						US\$ 1.124	100%

Fonte: ABES

Segundo a Associação para Promoção da Excelência do Software Brasileiro, SOFTEX, o número de empresas da indústria brasileira de software e serviços cresce em média 4,3% ao ano. Durante o período de 2003 a 2009, a receita líquida dessas empresas cresceu 8,2% ao ano em mercado interno e 32,1 % ao ano em mercado externo.

Segundo a ABES, em 2014, o mercado brasileiro de *software* teve um crescimento de 30,2% em serviços, um crescimento de 8,7%, contando com mais de 13 mil empresas, evidenciando avanço econômico da área, necessitando cada vez mais de profissionais qualificados para atender a demanda desse mercado em contínua evolução.

4 CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA

As orientações para construção e manutenção de cursos técnicos é definida pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008 e BRASIL, 2014). Para cada eixo tecnológico, a carga horária pode variar entre 800 até 1200 horas. Quando consideradas as horas de nível técnico concomitante com ensino fundamental, o total de horas pode variar entre 3000 e 3200 horas, dependendo do curso em questão.

Com base na dimensão temporal exigida pelas leis atuais do país, cada instituição pode dimensionar as atividades, inclusive considerando períodos de aula com 50 ou 90 minutos. Além disso, cada instituição propõe disciplinas de acordo com sua proposta, podendo incluir aspectos diversos da formação humana além da formação técnica.

Como caráter experimental (BRASIL, 2016) são propostas ampliações de carga horária a fim de adequar a formação dos alunos com as necessidades do mercado, como por exemplo, a ampliação de 1000 horas para 1200 no curso técnico em informática.

A escola de Educação Básica Feevale oferece o curso Técnico em Informática para Internet. A fim de contribuir na formação de profissionais alinhados com as necessidades indicadas anteriormente, a Escola organiza suas atividades em 4 módulos de 250 horas. Cada módulo contempla uma capacitação específica, sendo assim, em cada fase, o aluno tem oportunidade de vivenciar um conjunto de atividades relacionadas entre si.

Juntamente com as disciplinas oferecidas, a escola oferece saídas de estudo, a fim de colocar os alunos em contato com o mercado de trabalho, enriquecer as experiências e diversificar as atividades oferecidas. Entre as possibilidades de envolvimento do aluno com situações práticas, o curso destina também atividades em outros espaços, tais como laboratórios de redes e de *software* na Universidade Feevale, empresas da Feevale Techpark e Incubadora Tecnológica da Feevale. Nas visitas, são acompanhados de professores e profissionais do local. Os espaços visitados pelos alunos são ocupados de situações reais, além disso, os profissionais relatam experiências vividas e realizam demonstrações de funcionamento dos seus produtos.

A formação do curso técnico da Escola contempla desde aspectos relacionados à compreensão do funcionamento de computadores, periféricos, *notebooks*, servidores até a programação de sites e construção de sistemas com bancos de dados. As oportunidades de emprego na área de informática se concentram na oferta de serviços, suporte, desenvolvimento de sistemas e também na produção de *hardware*. Sendo assim, a formação possibilita atuação em diversos postos de trabalho. Dentre os postos é possível identificar seis classificações brasileiras de ocupação (CBO) (BRASIL 2002), são elas: programador de internet, programador de sistemas de informação, programador de máquinas, programador de multimídia, operador de computador e técnico de apoio ao usuário de informática.

4.1 OPORTUNIDADES QUE SURGEM PARA O EGRESSO DO TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET

O resultado das atividades realizadas, colaboram para suprir a necessidade de mão de obra qualificada para o mercado de TI. Os conteúdos das disciplinas, aliados às experiências oportunizadas pelos professores e profissionais das empresas visitadas, estimulam os alunos a se qualificarem. As razões para tal qualificação são desde a conquista por melhores vagas de trabalho até a capacitação para cursos de graduação e pós-graduação.

Com a participação no curso técnico, os alunos ampliam sua visão de mercado e oportunidades, vislumbrando possibilidades reais e já estabelecendo contatos com futuros empregadores. Relatos de pais e de egressos indicam casos de sucesso, onde alunos formados no Técnico em Informática para Internet atuam em empresas de desenvolvimento de *software* e suporte ao usuário.

Além das possibilidades de emprego, a preparação para o curso de graduação também é uma realidade. Egressos costumam relatar que estão matriculados em um curso superior

na área de informática e percebem que os conhecimentos adquiridos no curso colaboram para seu bom desempenho acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme descrito neste artigo, o mercado de TI tem oportunidades à espera de profissionais. Estima-se que nos próximos anos a oferta de vagas neste segmento vai aumentar ainda mais. Mesmo com o crescimento do número de profissionais à procura de emprego, a qualificação pode ser vista como um investimento com retorno garantido. O profissional que optar pela carreira de TI terá não só as atuais profissões indicadas pela CBO, mas também as novas profissões geradas pela DX e pela indústria criativa.

O curso técnico oferecido pela Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação se posiciona como um meio de suporte e preparo para as demandas do mercado de TI. As atividades desenvolvidas na escola permitem uma formação contextualizada e facilita a construção de saberes profissionais, uma vez que coloca alunos, em ambientes reais de TI, visitando empresas e ambientes da Universidade Feevale.

REFERÊNCIAS

TI ESPECIALISTAS. A dificuldade de encontrar mão de obra qualificada em TI. Disponível em: <<http://essenceit.com/a-dificuldade-de-encontrar-mao-de-obra-qualificada-em-ti/>>. Acesso em: 05 set. 2016.

HIRAMA, Kechi. **Engenharia de software**: qualidade e produtividade com tecnologia. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2012.

SOFTEX, Observatório. **Software e Serviços de TI**. A Indústria Brasileira em Perspectiva. Associação para Promoção da Excelência do *Software* Brasileiro, 2012, volume 2.

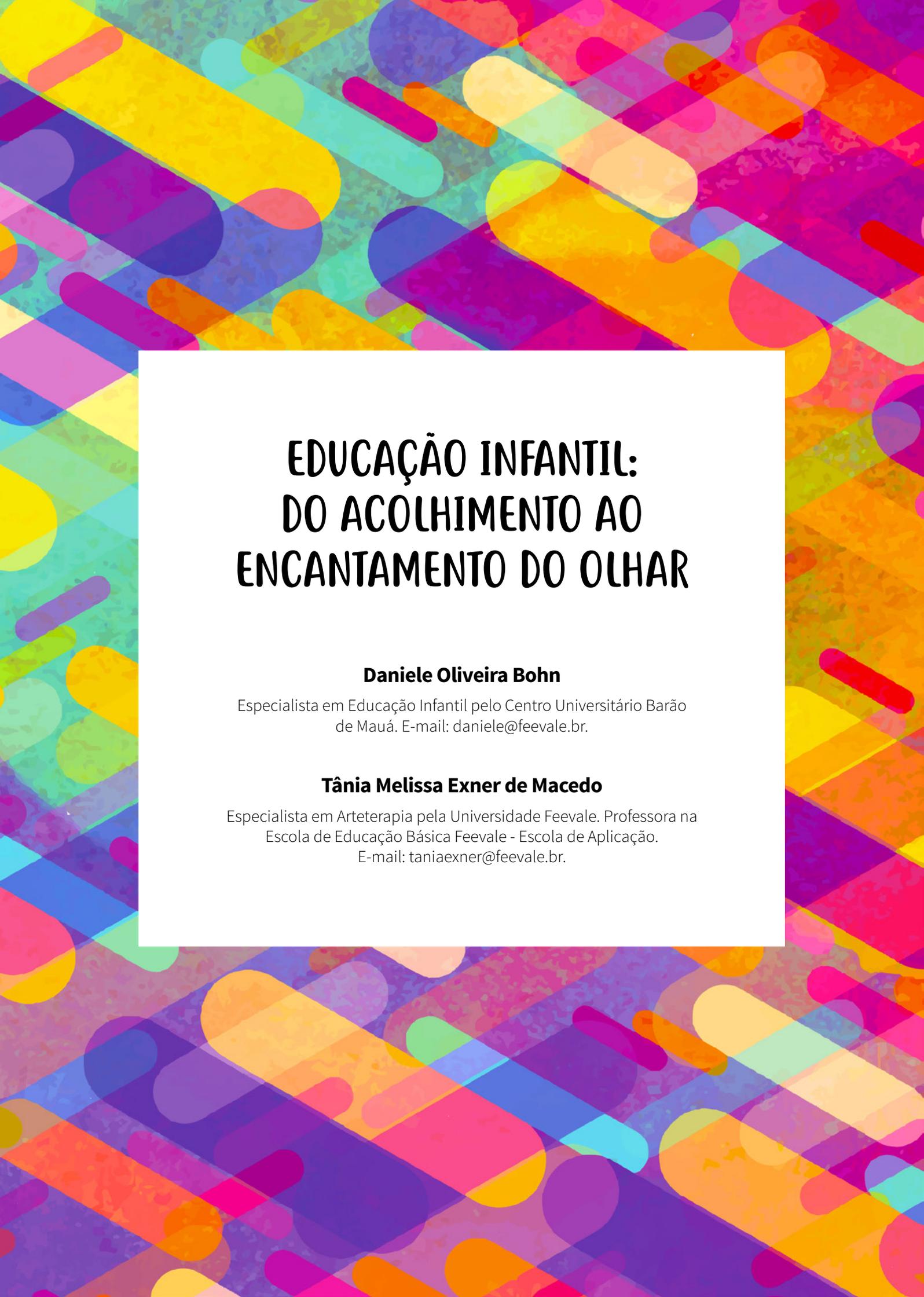
ABES. Mercado Brasileiro de *Software*: panorama e tendência. Associação Brasileira das Empresas de *Software*, 2016. Disponível em: <<http://central.abessoftware.com.br/Content/Uploaded-Files/Arquivos/Dados%202011/ABES-Publicacao-Mercado-2016.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB No: 11/2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso em: 01 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução N 1, De 5 De Dezembro de 2014, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16705-res1-2014-cne-ceb-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES No: 246/2016, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40801-parecer-cne-ces-246-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 set. 2016.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Classificação Brasileira de Ocupações Planejamento de Recursos Humanos (Projeto BRA/70/550). Portarias nº 3.654, de 24.11.1977, nº 1.334, de 21.12.1994 e nº 397 CBO 2002. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/informacoesGerais.jsf>. Acesso em: 04 set. 2016.



EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ACOLHIMENTO AO ENCANTAMENTO DO OLHAR

Daniele Oliveira Bohn

Especialista em Educação Infantil pelo Centro Universitário Barão de Mauá. E-mail: daniele@feevale.br.

Tânia Melissa Exner de Macedo

Especialista em Arteterapia pela Universidade Feevale. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação.
E-mail: taniaexner@feevale.br.

RESUMO

A educação infantil na Escola de Aplicação Feevale tem o objetivo de garantir que a criança aprenda e se desenvolva com prazer, vivenciando momentos únicos em um espaço mágico, repleto de significados, de encantamento e acolhimento. O educador neste espaço recomeça todos os dias quando o brilho do olhar acolhe a criança e ela se sente personagem principal, assim o encantamento se espalha e perpassa pelos mais diferentes espaços deste universo infantil. A aprendizagem vai além de conteúdos e atividades descontextualizadas, ela perpassa a chegada na escola, os ambientes acolhedores, o olhar do adulto, a organização dos espaços e do tempo para que a criança possa se movimentar e viver as suas mais ricas experiências culturais e sociais. Alegria, doçura, brincadeiras, diálogo, escuta, troca, experiências, fazem deste um espaço rico no qual a infância é respeitada e vivenciada na sua plenitude, muito além do que uma preparação para o Ensino Fundamental, uma experiência e aprendizagem para a vida.

Palavras-chave: Acolhimento. Encantamento. Infância. Brincar.

ABSTRACT

The Elementary School at Escola de Aplicação Feevale has the objective to ensure that the child learns and grows with pleasure, living deeply only moments in a magical space, full of meanings, magic and refuge. The teacher in this space restarts every day when the look's brightness welcomes the child and it feels main character in this context, so the magic runs through infant universe. Learning goes beyond content and out of context activities, it runs through the arrival at school, welcoming environments, adult look, the organization of space and time so that the child can move and live their richest cultural and social experiences. Joy, sweetness, jokes, dialogue, listening, exchange experiences, make this a rich space in which childhood is respected and experienced in its fullness, as well as a preparation for primary education, but an experience and a learning for life.

Keywords: Refuge. Magic. Childhood. Play.

RESUMEN

La educación infantil en la Escola de Aplicação Feevale tiene el objetivo de garantizar que los niños aprendan y se desarrollen con placer, viviendo momentos únicos en un espacio mágico, repleto de significados, de encanto y receptividad. El educador se renueva todos los días cuando recibe a los niños con el brillo de su mirada y éstos, en este espacio, se sienten el personaje principal, de esta forma, el encanto se esparce y transita por los más variados espacios del universo infantil. El aprendizaje va más allá de contenidos y actividades descontextualizadas, está, también, en la recepción al llegar a la escuela, en los ambientes cálidos, en la mirada del adulto, en la organización del espacio y del tiempo para que los niños puedan moverse y vivir las más ricas experiencias culturales y sociales. Alegría, dulzura, juegos, diálogo, escucha, intercambios, experiencias, hacen parte de un espacio rico en el que la infancia es respetada y vivida plenamente, no apenas como una preparación para la escuela primaria, y sí como una experiencia de aprendizaje para la vida.

Palabras-clave: Receptividad. Encanto. Infancia. Jugar.

1 INTRODUÇÃO

A ideia principal do conceito “criança” pode ser o mesmo em diferentes línguas, mas na prática a sua existência é peculiar a cada lugar, sofrendo mudanças ao longo do tempo e se caracterizando de acordo com a sociedade, a época e a cultura da qual fazem parte. Ao mesmo tempo em que desejamos caracterizar este momento vivenciado em nossas vidas, surgem inúmeras incertezas se isso seria possível, pois falar de criança e infância nos remete à história da educação e principalmente à nossa história e como cada um se sentiu criança na sua infância. Compreender este processo de mudança é fundamental para o acolhimento das escolhas feitas pela sociedade nos dias atuais.

Quando falamos de infância nos remetemos às crianças, à forma de agir, de se vestirem, de interagirem com a sociedade e de serem vistas/interpretadas pela mesma. Os primeiros registros de crianças foram feitos pelos artistas plásticos em suas obras de arte, onde estas são identificadas apenas pelo tamanho, numa proporção menor do que os adultos, porém preservando em ambos os mesmos traços. Assim, conforme Philippe Áries (1981), até o final do século XIII as crianças não possuíam características próprias, sendo a infância considerada como um período de transição que não exigia grandes holofotes, pois sua lembrança era logo esquecida. Aos poucos, as pinturas foram substituindo estas representações por outras, não trazendo mais a criança sozinha, mas sim inserida no contexto da época, porém, sempre acompanhada por adultos, com a família, em ritos litúrgicos, com a mãe e também na escola.

“Ser criança” é um conceito que vem sendo construído historicamente e culturalmente, influenciado por características de cada época e permitindo a leitura do papel da criança nas diferentes sociedades. A partir da década de 90, a criança passa a ser vista como sujeito de direitos, com seu espaço garantido na sociedade pela legislação:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, 1988, Art. 227).

A criança tem, então, na família, seu ponto de referência. Ao mesmo tempo em que estabelece estas relações, a criança passa a compreender a si mesma e ao mundo em que vive. Ela é um ser ativo, dialógico, crítico e criativo, motivado pelo desejo e necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências sobre si e o mundo, na busca por progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio, de maneira a solucionar conflitos e tomar decisões.

Assim como a infância passou por diversas mudanças, a Educação Infantil foi crescendo, de espaço somente de cuidado enquanto as mães trabalhavam, para um espaço que cuida e instiga o desenvolvimento integral deste sujeito. A concepção que se tinha de educação infantil era voltada ao cuidado e à proteção. A criança até seis anos era vista como alguém que precisava ser bem alimentada e cuidada, assim quando ingressasse no ensino fundamental estaria pronta para aprender a ler e escrever. Por isso, realizavam atividades repetitivas, treinavam a coordenação motora e aprendiam hábitos de higiene e boas maneiras. Assim, nos perguntamos se as atividades repetitivas saíram de cena e abriram espaço para os momentos de troca, de sentir a si mesmo e ao outro, de experimentar diferentes materiais a partir do seu olhar com o auxílio do educador, compreendendo a Educação Infantil com toda sua boniteza e definitivamente entendendo que este espaço não tem como objetivo preparar/treinar a criança para ingressar no Ensino Fundamental.

Desta forma, nossa intenção com este artigo é compartilhar uma prática feita no cotidiano, recheada de momentos que são planejados com muito estudo, discussões, trocas e significados, no encontro e na relação que nós professoras temos com as crianças, construindo, verdadeiramente, uma escola com e para elas. Queremos manter acesa a chama e o desejo para que possamos lutar pelo não desaparecimento da infância, isto é, pelo direito das crianças de viverem uma infância em que possam ser protegidas, sem serem aprisionadas, e que lhes seja garantido o direito de participar, de modo ativo, na construção de um coletivo e, concomitantemente, a instituir um modo de ser e estar perante a vida.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DE APLICAÇÃO FEEVALE

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, de 1998, nas questões até então pontuadas acerca da Educação Infantil são destacadas: “As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade” (PNE, 1998, p. 11).

Contudo, o surgimento deste e outros tantos documentos reconhecendo o direito das crianças brasileiras ao atendimento nas instituições de educação infantil nos leva a um questionamento: será que estes espaços estão de acordo com estas leis? Os educadores pensam a educação desta maneira e buscam se aperfeiçoar, diariamente, questionando sua própria prática, seu fazer pedagógico? Ou será que os discursos ainda estão muito distantes das práticas e realidades encontradas em nossas escolas?

A educação infantil teve um crescimento significativo nos últimos anos, o que proporcionou um repensar e uma releitura da forma como a mesma estava sendo vivenciada e organizada. Muitas mudanças ocorreram e os desafios ainda são muitos. Precisamos estar em constante formação, participando de grupos nos quais a troca de experiências se costura com

a teoria, e a reflexão motiva para a mudança. O desafio é acreditar! Acreditar que fazemos a diferença, que nos preparamos para este lugar, que somos responsáveis por fazer deste espaço o melhor para se estar e se desenvolver. O educador infantil recomeça todos os dias quando o brilho do olhar toca a criança e ela se sente personagem principal, assim, o encantamento se espalha e perpassa pelos mais diferentes espaços deste universo infantil.

Acolher uma criança na pré-escola significa muito mais que deixá-la entrar no ambiente físico da escola, designar-lhe uma turma e encontrar um lugar para ela ficar. O acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma idéia chave no processo educativo. (STACCIOLI, 2013, p. 25).

A Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação, se tornou o palco para uma educação de qualidade, que respeita e olha para cada sujeito individualmente, oferecendo espaços diferenciados, onde vivenciamos os melhores e mais preciosos momentos na vida de um educador e as crianças a possibilidade de colorir a sua infância com muitas cores, recheada de experiências para toda a vida.

Ostetto (2000), em seu livro *Encontros e Encantamentos na educação infantil*, defende a importância destes lugares, cabendo às instituições de ensino organizar sua prática respeitando a criança e compreendendo-a como sujeito também deste fazer. Para ela, o que não pode faltar no momento do planejamento e na prática diária são:

Brincadeiras; atenção individual; ambiente acolhedor, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação sadia; desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; movimento em espaços amplos; proteção, afeto, amizade; expressão de sentimentos; especial atenção durante o período de adaptação; desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa (OSTETTO, 2000, p. 16).

A educação infantil é o principal espaço que pode garantir que a criança aprenda e se desenvolva com prazer. É um lugar de mágicas, de poesias, de encantamento, de descobertas... quando tudo é possível, onde um pingo de tinta se transforma em oceano, um risco “torto”, em pássaro que voa livre pelo ar, um “borrão” de tinta faz nascer uma flor que mais tarde pode ser o amor. Nesta fase as crianças têm sede de novidade, de conhecimento, de aventura. Elas não têm medo de arriscar, de perguntar e tudo fica gostoso de aprender e descobrir.

Nossa escola é assim, onde a mágica surpreende, cada pedacinho encanta, a construção do conhecimento e principalmente a formação pessoal se dá a partir do faz de conta, da troca de papéis, do mercadinho com sucatas, das experiências malucas, dos bolos de chocolate feitos de areia, da criança que vira adulto, mas pode voltar em segundos, para não perder

o encanto do seu mundo pequenino. Para que nossa prática permaneça com qualidade e alcançando seus objetivos, acreditamos e visualizamos diariamente este fazer, retomando sempre, individual e coletivamente, todas as questões que formam o conjunto desta prática, não deixando-se assim “cair” no comodismo do fazer por fazer. A esse respeito Gadotti afirma:

Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (GADOTTI, 2003, p. 31).

Vivemos em constante questionamento e reflexões que nos levam a mudanças em nosso fazer diário, na organização de espaços, planejamentos e reestruturação da proposta de trabalho. A prática docente costura com as relações que se dão no cotidiano da Escola, na qual o olhar é repleto de afeto e cuidado, auxiliando cada criança neste desabrochar para a aprendizagem. Entre educador e criança o fazer é mágico, é a função de cumplicidade para instigar o despertar deste processo de construção do conhecimento. Ser um mediador que ouve e escuta, fala e dialoga, proporcionando momentos de exploração, pesquisa, e de vivências ricas e repletas de afeto.

Contudo, você ainda poderá estar se perguntando sobre o olhar e o acolhimento neste espaço rico em brincadeiras, faz de conta, histórias, propostas diferenciadas, espaços coloridos e repletos de objetos instigantes e convidativos. Porém, este seria nosso real desejo, que você leitor olhe para este espaço e sinta-se acolhido. Feche os olhos se desejar, para que assim consigas olhar com os olhos do coração e da alma, estes ainda são puros como o olhar das crianças. Tente lembrar dos momentos em que se sentiu realmente acolhido e o quanto gostaria de voltar lá, tão grandiosa e doce a sensação desta experiência.

Assim, a partir das trocas já descritas anteriormente, entendemos o quanto nossa escola privilegia o brincar na educação infantil, as histórias, os diálogos, a pesquisa, a participação da família e sentimos o desejo em partilhar o que faz esta escola ser tão especial e diferenciada, o olhar e o acolhimento com cada criança desde o primeiro dia e durante todos os outros que se sucedem.

“O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho.” (Por Rubem Alves)

Para a árvore dar bons frutos primeiro cuidamos da semente, a criança, ainda pequena, deve receber amor, cuidados e recursos fundamentais para que se reconheça e se desenvolva. A criança na educação infantil precisa receber o melhor e mais precioso olhar, vivenciando momentos de qualidade, em que a aprendizagem ocorre de forma prazerosa e

significativa. Ao chegarem na escola, o encantamento pelos espaços é natural, mas cabe a nós educadores fazer com que além do espaço, o olhar seja acolhedor, as palavras possam acolher, os pensamentos, as ideias e as perguntas das crianças sejam acolhidas da melhor maneira. O acolhimento dar-se-á todos os dias, vai além da adaptação, é o próprio fazer pedagógico, quando você não precisa trazer tudo pronto, acolhe os desejos das crianças, o que está ali acontecendo naquele momento, interage, acrescenta, questiona e instiga-os a pensar, pesquisar, refletir e assim construir juntos a aprendizagem.

Brincar faz parte da vida da criança e aprender brincando na Educação Infantil é o despertar para o vôlei, para a vontade de descobrir, respeitando o tempo de cada um, percebendo o quanto aprendemos uns com os outros e todas as questões que trabalhamos e desenvolvemos com o brincar. Para que este brincar seja também desafiador, cause “coceira” nas ideias, instigue a pesquisa, possibilite a troca com seus pares e se transforme em uma fascinante experiência da descoberta, o espaço e os educadores precisam ser acolhedores.

Desta forma, nossa escola passa a ser acolhedora desde o momento em que os espaços são pensados para esta faixa etária, com uma sala aconchegante, diferentes mobílias que auxiliam na autonomia, cantinhos diferenciados, jogos, brinquedos, formando um conjunto que possibilita as crianças viverem, aprenderem, conviverem e, ao mesmo tempo, singularizar-se. As crianças ficam fascinadas ao chegarem à escola e encontrarem a sala daquele jeito, sentindo-se acolhidas, estimadas e reconhecidas.

Dentro da Concepção Sociointeracionista, a escola compreende a educação como construção coletiva permanente, baseada nos princípios de convivência, solidariedade, justiça, respeito, valorização da vida na diversidade e na busca do conhecimento. Nessa perspectiva, utiliza-se de uma metodologia cooperativa e participativa, que contribua na construção da autonomia moral e intelectual de todos os envolvidos no processo educativo, buscando humanização e inovação. Sendo assim, procuramos na educação infantil vivenciar a infância na sua plenitude, socializando e conquistando a autonomia, através da construção do conhecimento, de forma lúdica, tendo a pesquisa como princípio educativo (PPP).

Nossa escola nos possibilita ir muito além com a nossa prática, nosso fazer diário. A proposta é encantadora e ela nos permite viajar, fantasiar e construir com as crianças a melhor maneira de aprender e ensinar. Acreditamos no olhar, no brilho, na diferença e no encantamento das crianças que fazem da educação infantil um lugar onde o brincar é o trem que nos leva por todos os lugares e conduz nossas descobertas. Ser bom ou não, depende do ponto de vista de quem avalia. Não avaliamos, mas, sim, olhamos, observamos e sentimos a cada dia, a cada começo e recomeço. Quando olhamos, observamos e sentimos as crianças, ao chegarmos ao fim do dia, concluindo uma pesquisa, realizando um trabalho em equipe, percebemos que o objetivo foi alcançado e então acreditamos que o caminho foi percorrido com sucesso.

As experiências que as crianças realizam na pré-escola nos “diversos âmbitos do fazer e do agir” podem adquirir valor cultural e dimensão cognitiva na medida em que forem estimulantes e organizadas em contextos de acolhimento. Ambientes e situações acolhedoras produzem ações significativas e facilmente recuperáveis. (STACCIOLI, p. 26, 2013).

As crianças trazem consigo o melhor, tudo que há de bom, como nós poderíamos fazer o contrário? É preciso que a chama do educador entre em sintonia com o desejo de fazer a diferença e a magia aconteça plenamente na certeza de que as crianças têm o direito de viver o melhor da vida na escola e que momentos vivenciados são “recuperáveis”, importantes e significativos à aprendizagem. Tornamo-nos aquilo que acreditamos. É preciso querer fazer a diferença.

Nós fizemos a escolha. Cursos e títulos enriquecem a nossa prática, mas não nos tornam, nem nos fazem sermos professores. E “estar” professor seria um desastre na vida daqueles que não querem apenas “estar” alunos, mas, sim, querem SER cidadãos do mundo. Desejamos nunca perder o brilho no olhar e o sorriso nos lábios, fazendo a diferença na vida das crianças, assim como elas fazem na nossa. Muito mais do que ensinar e aprender, queremos uma escola que seja o melhor lugar para se estar.

A criança não se forma de maneira compartimentada, em pequenos pedaços que posteriormente se juntarão. É o todo que fará a diferença, e o diálogo entre família e educador/ espaço escolar é a peça chave para todo o quebra-cabeça. Cada um tem as suas funções que precisam estar bem entendidas, mas um apoia o outro e atuam juntos na formação deste sujeito. Todas as aprendizagens são significativas e acontecem nos mais diferentes espaços e interações. Jogamos no mesmo time e o objetivo é que a criança possa se desenvolver prazerosamente. Não precisamos nos colocar uns no lugar dos outros, porque já temos o nosso lugar, mas fará toda a diferença respeitarmos estes diferentes lugares e valorizarmos o que cada um faz para que este grande objetivo seja conquistado. Diálogo e confiança fazem toda a diferença.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os momentos de formação e troca entre nós, professoras na educação infantil, possibilitam este repensar, a releitura sobre o trabalho que está sendo desenvolvido, a discussão de leituras e textos, de relatos de experiências e planejamento coletivo, para que assim seja traçado um caminho único, não de receitas prontas, mas de um grupo que pensa e deseja uma educação de qualidade, na qual as educadoras não se sentem donas do saber, mas estão abertas ao novo, a pesquisar e aprender juntas com suas crianças, e que se permitem sonhar e viver, desejando estarem neste espaço e, mesmo tomadas pelo cansaço, algumas vezes, podem dizer: “valeu a pena, vale a pena, nós fazemos a diferença”.

“Como disse o saudoso poeta, ‘a vida é a arte dos encontros’ e enquanto houver disposição para os encontros educativos, afetivos, comprometidos haverá, com certeza, muito encantamento a ser descoberto” (OSTETTO, 2000, p. 14).

Neste sentido, o desafio constante que se coloca ao educador é estar sempre em busca de conhecimentos em relação a si mesmo, às crianças e ao mundo. Ser um eterno aprendiz desses objetos de conhecimento tão complexos e complementares, articulando teoria e prática. As reflexões sobre suas ações e as falas das crianças são necessidades, desejos e reflexos do comprometimento do educador com sua ação pedagógica, com as famílias, as crianças, com a instituição, com a sociedade e o mundo em que vive.

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras crianças e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

Receitas prontas encontramos em todos os lugares, com objetivos, como fazer, o que perguntar, conteúdos a serem trabalhados e resultados esperados. Mas desta maneira não conseguimos construir um espaço e uma educação acolhedora. Precisamos deixar espaço para as experiências reais e vitais das crianças, só assim haverá construção do conhecimento.

A educação e a aprendizagem se dão na relação afetiva que estabelecemos diariamente com as crianças, olhando além do que nossos olhos possam enxergar. É uma relação de afeto, o que passa pelo coração fica guardado na memória.

É preciso plantar desejos, curiosidades, dúvidas, “fome” pelo desconhecido, só assim alcançaremos os objetivos da Educação Infantil. O tempo da infância não é eterno, tampouco poderá ser retornado se algo não ocorreu como deveria. Mas às vezes este tempo acaba passando despercebido pela sociedade e é de extrema importância nos darmos conta de que as mudanças que ocorrem com a criança, ao longo da infância, são muito importantes e que algumas delas jamais se repetirão.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: LTC Editora, 1981.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

FEEVALE. Projeto Político Pedagógico. Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação.

RUBEM, Alves. **Ao professor, com o meu carinho**. Campinas, SP: Verus Editora, 2004.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

APRENDIZAGENS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Lucélia Pressi Bitencourt

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: luceliapb@feevale.br.

Mariela Magali Faller

Mestranda em Letras pela Universidade Feevale. Professora da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: mariela@feevale.br.

Melissa Rodrigues Sebolt

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Feevale. Professora da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: melissar@feevale.br.

Nilvana Ferreira Flores

Graduada em Pedagogia pela Universidade Feevale. Professora da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: nilvana@feevale.br.

RESUMO

Este estudo busca refletir sobre a construção do conhecimento no ciclo de alfabetização e averiguar os caminhos percorridos pelos sujeitos envolvidos neste contexto escolar, na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. Nesse sentido, nos propomos a descortinar conceitos, como ciclo, aprendizagem, atividade, intervenção, mediação e intencionalidade, para planejar ações pedagógicas, que visam a integração e a mobilização de saberes. O presente artigo centra-se em autores que fundamentam os ciclos de aprendizagem, a aplicação de propostas dinâmicas e cooperativas, pautadas no diálogo e na interação que, efetivamente, contribuem para a aquisição do *Sistema de Escrita Alfabética (SEA)* e do *Sistema de Numeração Decimal (SND)*. Entendemos que ainda há muito a ler, compreender, problematizar e fazer. Não há roteiros prontos e, uma vez que o céu é o limite, a construção do conhecimento em ciclos de aprendizagem pode ser riquíssima, desde que observada a continuidade das aprendizagens, em níveis crescentes de complexidade e abstração. Tais evidências convocam todos os sujeitos que se permitem e propõem-se a aprender, a mirar o instigante desafio de, com propriedade, contribuir para a efetivação do Projeto Político Pedagógico da escola.

Palavras-chaves: Ciclo. Aprendizagens. Alfabetização.

ABSTRACT

This study seeks to reflect on a construction of knowledge without a literacy cycle and to investigate the paths covered by subjects involved in the school context, at the Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. In this sense, we propose descriptive concepts, such as cycle, learning, activity, intervention, mediation and intentionality, to plan pedagogical actions, aiming at integration and mobilization of knowledge. The present article focuses on a research company, applying dynamic and cooperative proposals, based on dialogue and participation, effectively contributing to the acquisition of the Alphabetical Writing System (**SEA**) and the Decimal Numbering System (**SND**). We understand that there is still a lot to read, to conclude, to problematize and to do. There are no ready-made scripts, and since the sky and the boundary, a construction of knowledge in learning cycles, can be rigorous as we observe the continuity of learning at increasing levels of complexity and abstraction. Such evidence calls for all the subjects who allow themselves and intend to learn, to look at the instigating challenge of, properly, to contribute to the implementation of the School's Political Pedagogical Project.

Keywords: Cycle. Literacy. Learning.

RESUMEN

En este estudio, se busca reflexionar sobre la construcción del conocimiento al inicio de la alfabetización y descubrir los caminos recorridos por los sujetos involucrados en este contexto escolar, en la Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. Por tal motivo, pretendemos mostrar algunos conceptos, como lo son el de ciclo, aprendizaje, actividad, intervención, mediación e intencionalidad, para poder planear acciones pedagógicas que busquen la integración y la movilización de saberes. El presente artículo se centra en autores que fundamentan los ciclos de aprendizaje y la aplicación de propuestas dinámicas y cooperativas, pautadas en el diálogo y en la interacción que, efectivamente, contribuyan a la adquisición del *Sistema de Escrita Alfabética (SEA)* y al *Sistema de Numeración Decimal (SND)*. Entendemos que aún hay mucho que leer, comprender, problematizar y hacer. No hay guiones prefabricados y, una vez que el cielo es nuestro límite, la construcción del conocimiento en ciclos de aprendizaje puede ser riquísima, desde que observada la continuidad de los aprendizajes en niveles crecientes de complejidad y abstracción. Tales evidencias convocan todos los sujetos que se permiten y proponen aprender, a ver el provocador desafío de, con propiedad, colaborar para que el Proyecto Político Pedagógico de la escuela sea efectivo.

Palabras-clave: Ciclo. Aprendizajes. Alfabetización.

1 CICLOS DE APRENDIZAGEM: ESPAÇOS, TEMPOS, TRAJETÓRIAS E DISCURSOS

Ao pensarmos em ciclo, na educação, lembramos de ruptura do tempo, do espaço, das relações e do discurso, em desconstrução de uma linearidade que está arraigada na escola que vivenciamos no período da nossa infância e que permeia a contemporaneidade. Concebemos a educação como um movimento de transformação constante, de atitude pessoal de abertura ao mundo. A Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, com um Projeto Político Pedagógico inovador, organiza seu currículo em ciclos de aprendizagem, os quais favorecem uma escolaridade em várias velocidades e que incidem sobre o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico. Quanto ao conceito de aprendizagem, nos sentimos instigadas a refletir sobre o que nos propõe Vygostsky, que acredita na ação autônoma de instruir-se - *obutchenie* -, a qual não visa o resultado e, sim, as trajetórias percorridas por cada sujeito.

O conceito *obutchenie* como instrução, sendo uma atividade que é processual e que seu sentido encontra-se nela mesma, ou seja, “a atividade contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento”. O conceito *obutchenie* é reflexivo, admite o instruir-se, o que difere do conceito aprendizagem, que não é processual e autônomo, pois visa ao resultado (RAAD, 2016, p. 99).

Nesse sentido, entendemos o sujeito como protagonista de sua aprendizagem, a qual acontece observando o espaço e o contexto em que está inserido, o tempo e as trajetórias pessoais, bem como, as intervenções do professor. Assim, o que move o conhecimento é o desejo de saber que, num primeiro momento, é alavancado por uma ação externa e seguido de uma ação interna. Cada conquista faz parte de um todo, que conduz o sujeito, de forma processual e autônoma, a outra e, assim, sucessivamente. Suely Amaral Mello aborda o conceito de atividade (LEONTIEV, 1978), enfocando suas pesquisas em Vygostky:

[...] chama atividade não a qualquer coisa que a pessoa faça, mas apenas àquilo que faz sentido para ela. E quando uma tarefa adquire sentido para a pessoa que a realiza? Vejamos. Toda tarefa que a pessoa faz tem sempre um objetivo e um motivo. O objetivo é aquilo que deve ser alcançado no final da tarefa - seu resultado -, que já é previsto como uma ideia, antes do início da ação. O motivo é a necessidade que leva a pessoa a agir. O sentido dado pela relação entre o motivo e o objetivo - ou resultado - previsto para a tarefa. Se houver uma coincidência entre motivo e objetivo, ou seja, se a pessoa atua porque está interessada, necessitada ou motivada pelo resultado que alcançará no final da tarefa, então a atividade tem um sentido para ela (MELLO, 2004, p. 147).

Numa tentativa de imagem cíclica representada por uma espiral, visamos superar a perspectiva hegemônica da cultura tradicional de transmissão de conhecimento, avançando no

sentido da pesquisa e da construção de novos saberes. Entendemos que, ainda, há muito a aperfeiçoar, pois sabemos os pontos de partida, descortinamos os caminhos a serem percorridos e, em um movimento/sentido, que não é único, saímos e retornamos, fluímos e mantemos o passo, porém, em um plano diferente, contemplamos o processo.

A partir de uma ação reflexiva é que novas experiências e novos significados estão sendo construídos por alunos, professores e famílias. Numa escola como a nossa, que tem a pesquisa como princípio educativo, o sujeito aprendente é o responsável pela construção do seu conhecimento, e o professor é organizador do contexto escolar e responsável por realizar intervenções nesse processo. Ele deve identificar as potencialidades e possibilidades de cada aprendente, para que este mobilize seus saberes, confronte suas hipóteses, elabore novos significados e avance. Nas palavras de Vygotsky:

O processo pedagógico é a vida social ativa, é a troca de vivências combativas, é uma tensa luta em que o professor, no melhor dos casos, personifica uma pequena parte da classe - com frequência, ele está totalmente só. Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. O maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida mediante uma alta cerca. A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve sempre estar vinculado ao seu trabalho social, criativo e relacionado à vida (VYGOTSKY, 2003 *apud* RAAD, 2016, p. 101).

Nessa perspectiva, não cabe estudar somente para uma prova, decorar fórmulas e tabuadas, preencher tabelas, fazer fichas de leitura, ler o livro porque o professor quer, ter todos os dias tema de casa, pois o objetivo do conhecimento, mobilizado pelo aprendente, é o de transcender os muros da escola. O professor, por meio de ação pedagógica repleta de intencionalidade, mobiliza e problematiza saberes que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos e oportuniza, ao aprendente, se reconhecer como agente transformador da sociedade, um ser pesquisador, capaz de aprender a aprender, trabalhar em equipe, ser empreendedor, cooperativo, ético, ter autonomia moral e intelectual e autoria de pensamento.

2 SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização ainda é temática que reporta questionamentos e inquietações na área da educação. Os debates normalmente abordam os métodos de ensino e aprendizagem, na busca de um melhor caminho para promover as aprendizagens dos sujeitos em idade inicial de escolarização. Na procura do melhor método, deixamos, em segundo plano, fatores essenciais que substanciam a alfabetização enquanto sistema de escrita alfabética.

Os extremos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende), de acordo com Emilia Ferreiro (1992), têm sido descritos sem levar em consideração o terceiro elemento: a natureza do objeto de conhecimento que envolve essa aprendizagem. Considerando, então, o objeto de conhecimento, configura-se a tríade: o sistema de representação alfabética da linguagem, com suas características específicas, de um lado, e as concepções que, tanto os que aprendem como os que ensinam, têm sobre este objeto, de outro lado.

O Sistema de Escrita Alfabética, visto como a decifração de um código, pressupõe que a aprendizagem se dá pela memorização e repetição quando, ao decorar a correspondência entre as formas gráficas e os sons que representam e treinar as substituições várias vezes, os sujeitos aprendentes estariam aptos a ler e escrever. Uma visão simplista em relação ao complexo processo cognitivo que ocorre nessa aprendizagem.

Para além do código, o Sistema de Escrita Alfabética é um conjunto de notações, que transcendem o mecanicismo da codificação e da decodificação. Artur Gomes de Moraes (2012) aborda a teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; FERREIRO, 1985), enfocando dois pontos essenciais para esse entendimento:

Em primeiro lugar, precisamos reconhecer que, para o aprendiz da escrita alfabética, as “regras de funcionamento” ou propriedades do sistema não estão já “disponíveis”, “dadas” ou “prontas” na sua mente. De início, ele não sabe como as letras funcionam, ou tem uma visão ainda diferente da que nós, adultos alfabetizados, adotamos como se fosse a única possível. Disso decorre que, ao revisarmos as etapas pré-silábica e silábica da teoria da psicogênese, não faz sentido, para a maioria dos aprendizes, numa etapa inicial, ficar pronunciando fonemas isolados e repetindo a leitura de sílabas ou de palavras que comecem com aqueles fonemas. Na realidade, o aprendiz não pensa ainda em “fonemas” como unidades isoladas, como, equivocadamente, pressupõem certos pesquisadores e autores de materiais didáticos que defendem os velhos métodos fônicos. Tampouco acredita que duas letras isoladas, como AI ou PÉ, podem ser lidas. Em segundo lugar, a teoria da psicogênese da escrita mostra que, assim como a humanidade levou muito tempo para inventar o sistema alfabético, após ter usado outros sistemas de escrita (sistemas pictográficos, ideográficos, silábicos etc.), a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de substituem segmentos que pronunciamos das palavras que falamos para, no dia seguinte, tratar as letras como “substitutadas dos fonemas”, pressupondo que cada fonema que pronunciamos vai ser agora substituído por uma letra. A perspectiva evolutiva adotada pela teoria da psicogênese pressupõe que, para dominar o SEA, a criança (ou jovem ou adulto alfabetizando) precisa “desvendar a esfinge”, compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional (MORAIS, 2012, p. 53- 54).

Ou seja, para aprender a ler e a escrever é preciso apropriar-se desse sistema através da reconstrução do modo como ele é produzido historicamente. Isto é, é preciso reinventar a escrita. Os caminhos dessa reconstrução são os mesmos para todos os sujeitos, de qualquer classe social (FERREIRO, 1992).

Segundo Ferreiro (1985), para compreender, conceitualmente, o SEA¹, o sujeito aprendiz precisa construir respostas a duas questões:

- 1. O que** as letras representam (ou notam, ou substituem)?
- 2. Como** as letras criam representações (ou notações)?
(Ou seja, como as letras funcionam para criar representações/notações?).

As respostas para essas questões variam de acordo com a etapa ou estágio em que o aprendiz se encontra. Inicialmente os sujeitos não sabem, ainda, que as letras representam a pauta sonora das palavras faladas (questão 1) e percebem, normalmente, que para escrever palavras diferentes, varia-se as formas gráficas registradas (variação de quantidade, repertório ou ordem de letras). Já na hipótese silábica, por exemplo, atribuem uma letra por sílaba e não as unidades menores que constituem as sílabas.

Artur Gomes de Moraes (2012) afirma que, além dos aspectos conceituais, que remetem “à natureza profunda” do processo de representação simbólica, é necessário considerarmos os aspectos convencionais que poderiam ser alterados por acordo social, sem que a natureza alfabética do sistema fosse mudada: escreve-se da esquerda para a direita, normalmente de cima para baixo, deixam-se espaços entre as palavras escritas e se usa apenas certas letras que, ao longo da história, foram escolhidas para substituir determinados sons.

Quando a criança se apropria de qualquer sistema notacional, é necessário compreender e internalizar suas regras ou propriedades e aprender suas convenções. Para que práticas interventivas ocorram de forma a provocar a reconstrução, por parte dos sujeitos aprendizes, desse sistema notacional, é fundamental que os professores tenham clareza em relação às propriedades do SEA.

Moraes (2012) apresenta um conjunto de propriedades relativas à notação alfabética na Língua Portuguesa, como segue abaixo:

Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, B, b).

3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada; 4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVW, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (MORAIS, 2012, p. 58).

Considerando essas propriedades, sabemos que a apropriação das mesmas não se dará por mera transmissão dos professores, mas, sim, pressupõe a reconstrução, em processo evolutivo, no qual a atividade do aprendiz é o que gera, gradativamente, novos conhecimentos. Em movimentos de assimilação/acomodação/equilíbrio,² o sujeito passa de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento.

Encontramos, na psicogênese da língua escrita, o melhor caminho para compreender as hipóteses que cada sujeito recria acerca do Sistema de Escrita Alfabética, bem como construir estratégias de intervenção para auxiliar no processo de aprendizagem. Nessa teoria, o aprendente reconstrói suas hipóteses seguindo por fases, consolidando diferentes descobertas rumo à “hipótese alfabética”.

Agora sabemos que há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem; sabemos que esses modos de representação pré-alfabéticos se sucedem em certa ordem: primeiro, vários modos de representação alheios a qualquer busca de correspondência entre pauta sonora de uma emissão e a escrita; depois, modos de representação silábicos (com ou sem valor sonoro convencional) e modos de representação silábico-alfabéticos que precedem regularmente a aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos (FERREIRO, 2009. p. 10).

3 SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

As práticas pedagógicas, no ciclo de alfabetização, transitam entre os diferentes níveis de apropriação do SEA e do Sistema de Numeração Decimal, respeitando os tempos, as trajetórias e os saberes construídos por cada sujeito. Nesse sentido, o professor cria estratégias que favoreçam a internalização de processos externos, pois acreditamos que antes de as aprendizagens se tornarem internas, precisam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas. Sabemos que a criança tem contato com o número mesmo antes de ingressar na escola e, desde então, começa a estabelecer as primeiras hipóteses a respeito do processo de representação de quantidade, necessárias para compreender o SND³.

Para sistematizar esse conhecimento, propomos atividades e situações que permitem perceber o valor dos algarismos conforme a posição que ocupam, considerando contextos e discursos que envolvem aspectos quantitativos do cotidiano não escolar (pontuação dos jogos eletrônicos, indicação das horas, anúncios e propagandas envolvendo preços, no aparelho telefônico, o número que calça, o número da casa, a placa do carro), escolar (calendário, data de nascimento, quantidade de alunos presentes, ausentes, ida ao bar, contagens de peças de jogos, datas especiais, atividades de culinária, livros retirados na biblioteca, número da carteira de identificação do aluno) e aspectos formais do campo matemático, como: regularidades do quadro numérico, a leitura, compreensão e resolução de problemas matemáticos e a aplicação do algoritmo tradicional.

Temos percorrido caminhos que visam oportunizar momentos em que as crianças são desafiadas a mobilizar seus saberes, tendo como referência parceiros mais experientes - em relação ao nível de complexidade na apropriação do conhecimento, independentemente da idade ou etapa na qual está inserida. Entre as vivências compartilhadas no ciclo de alfabetização, observamos as estratégias elaboradas por cada criança, durante o circuito de jogos, envolvendo o raciocínio lógico-matemático. Nessa ocasião, disponibilizamos os seguintes jogos: Kalah⁴, Picaría⁵, Cães e Lebres⁶, Feche a Caixa⁷, Quarto⁸, Torre de Hanoi, Cubo⁹, Tangran, Boole, Salute: total 10¹⁰, Jogo da Diferença¹¹, Boliche, Somando com dados e Nunca Dez. Essa proposta, que foi realizada no pátio da escola, vai ao encontro de uma

³ Sistema de Numeração Decimal.

⁴ Jogo de origem africana, cujo objetivo é distribuir quantidades.

⁵ Jogo de origem espanhola, semelhante ao jogo da velha.

⁶ Jogo de origem britânica, cujo objetivo é criar estratégias de fuga e perseguição.

⁷ Jogo inventado por marinheiros, cujo objetivo é o cálculo mental.

⁸ Jogo de origem canadense, semelhante ao jogo da velha, porém tridimensional.

⁹ Desafia o sujeito a colocar dentro de uma caixa todas as peças retiradas dela no início do jogo.

¹⁰ Envolve o cálculo mental, utiliza-se as cartas do baralho cuja soma totaliza 10.

¹¹ Jogo de tabuleiro que desafia os jogadores a encontrar a diferença entre os valores indicados por dois dados.

prática reflexiva, em que o sujeito torna-se protagonista na apropriação do conhecimento e por meio da interação aprende com o outro, ensina, se desafia, coloca suas dúvidas e certezas.

Os adultos e outras crianças constituem o ambiente social de uma criança, eles também influenciam fortemente sua construção do conhecimento lógico-matemático de várias maneiras. Eles alimentam a atividade mental da criança por meios indiretos (como acontece quando se põe uma dúvida, diante da criança, a respeito da veracidade de uma ideia), ou eles fazem algo que desencadeia na criança um ímpeto de tentar fazer uma nova relação entre ideias (KAMII, 1986, p. 58).

Esse encontro entre as etapas do primeiro ciclo, ocorreu em diferentes ocasiões. No turno da tarde, a terceira etapa se responsabilizou por aplicar os jogos com a primeira. Durante a organização, percebemos uma ansiedade dos alunos mais experientes, questionando se os outros já conheciam os números, se sabiam somar, diminuir. Então, intervimos, relatando que poderiam ficar tranquilos, pois seus parceiros já estavam numa caminhada, em relação à construção do número, a situações reais de soma e de subtração. E que todos os envolvidos poderiam questionar, fazer reflexões, manifestar suas certezas e estabelecer novas relações, enfim, pensar juntos.

Durante a realização do circuito, enquanto fazíamos as intervenções, ouvíamos alguns alunos falarem entre si que os menores eram “bons”, conseguiam calcular, contar até o número 30. Foi impressionante perceber a empolgação, o entusiasmo e comprometimento de todos, tanto os que estavam jogando como os que aplicavam os jogos.

No turno da manhã, a atividade ocorreu entre as duas primeiras etapas do ciclo. Não se fez necessário ter um grupo responsável pela aplicação dos jogos, pois questões pertinentes ao nível de apropriação do conhecimento, nesse momento, não são tão relevantes, visto que as propostas não contemplam aprendizagens mais formais e priorizam o raciocínio lógico-matemático em situações concretas. Sendo assim, todos compartilharam seus saberes, tendo como referência, seu percurso até o momento, considerando as aprendizagens/vivências escolares e não escolares.

Constatamos que, nos dois momentos exemplificados, a proposta fez sentido para as crianças, pois, embora haja idades, interesses, tempos de concentração, formas de organizar o pensamento diferentes, todas estavam inteiramente envolvidas em seu fazer. Não foi somente uma execução de tarefa. Ao contrário, esse foi um momento que promoveu discussões e novas elaborações sobre o raciocínio lógico-matemático, representou uma oportunidade de pensar a partir de diferentes pontos de vista, com e a partir das considerações e estratégias do outro.

Para finalizar, organizamos uma roda de conversa, com o objetivo de incentivar os alunos a compartilharem suas vivências, destacando o que foi significativo para cada um. No turno da tarde, os alunos da primeira etapa comentaram, de forma geral, que foi muito legal aprender com os parceiros mais experientes e alguns relataram que descobriram diferentes possibilidades de contar, usando os dedos, as tampinhas, os palitos. Para a maioria, o jogo Salute Total 10, foi bastante desafiador e alguns se sentiram mais confiantes por conseguirem “adivinhar” a carta do colega por meio do cálculo mental. Em contrapartida, os mais experientes, destacaram o prazer em compartilhar suas estratégias e formas de organizar o pensamento. Os alunos envolvidos no turno da manhã sentiram-se felizes, ao constatar que “*na verdade, somos todos uma turma só!*” (primeira e segunda etapas). Pois, segundo eles, todos jogaram, se divertiram e aprenderam juntos, dando, cada um, sua contribuição para que o outro também aprendesse. Ressaltaram o quanto aprenderam com seus parceiros, tanto com os mais experientes, como com os menos experientes. Sentiram-se pertencendo a uma unidade, onde há colaboração para a construção do conhecimento.

Entendemos que, com as trocas promovidas entre as etapas do ciclo, os sujeitos aprendentes podem tomar consciência de suas potencialidades, estabelecer relações entre suas estratégias e hipóteses e a de seus parceiros, refletir sobre o caminho percorrido para chegar àquele ponto e traçar novos roteiros para outros momentos de aprendizagem. Também observamos que essas práticas tornam possível diferenciar os níveis de apropriação do conhecimento.

Entende-se diferenciar, aqui, em um sentido preciso: colocar cada aluno, sempre que possível, em uma situação de aprendizagem ótima. Uma situação ótima tem sentido, é mobilizadora e, ao mesmo tempo, adaptada ao nível do aprendiz (PERRENOUD, 2004, p. 19).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nos move nessa caminhada, enquanto professoras, é o desejo de colocar o Projeto Político Pedagógico da nossa escola, efetivamente, em ação. Somos movidas, também, por um desejo incessante de aprender, compartilhar e fazer acontecer, que está impregnado de intencionalidade pedagógica e de um sentimento que nos convoca a “permitir-se” e, conseqüentemente, nos permite realizar. Sabemos que tais movimentos são, ainda, pequenos ensaios de uma peça infinita e maravilhosamente mais complexa. No entanto, somente nesse ano letivo, estamos nos tornando protagonistas de uma ação que tem possibilitado outras formas de entendimento sobre o processo de apropriação dos conhecimentos no ciclo de alfabetização. Temos clareza sobre a continuidade das aprendizagens, que as trajetórias dos alunos, no decorrer do ciclo, podem ser mais longas ou mais curtas, mais curvas

ou mais retas, com atrativos que podem distrair sua atenção ou, esses mesmos atrativos, instigar sua atenção. Podem ir caminhando, dançando, correndo, voando, em um movimento que os permitirá chegar mais ou menos ao mesmo tempo a cada destino. Para que isso ocorra, é necessário que paremos, de vez em quando, de caminhar, para contemplar a paisagem que nos cerca, sentir os aromas, refletir sobre os rastros deixados, responder alguns questionamentos, acomodar inquietações, fazer novas perguntas, traçar novos trajetos, planejar ou reformar pontes, compreender melhor o mapa, para enfim, mirar o horizonte e continuar caminhando, sempre com o objetivo de proporcionar uma sequência de experiências formadoras, realmente significativas para nossos alunos.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KAMII, Constance; JOSEPH, Linda Leslie. **Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética (séries iniciais)**: implicações da Teoria de Piaget. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRAR, Kester (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Como eu ensino**: Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr. As ideias de Vygotsky e o contexto escolar. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, n. 100, p. 98-102, 2016.

APRENDIZAGEM E PRODUÇÃO DO SABER ATRAVÉS DA VIVÊNCIA PRÁTICA

Carine Fernandes Possebon

Especialista em Pedagogia Empresarial pela Universidade Feevale. E-mail: carinefernandes@feevale.br.

Daniela Rocha da Silva

Especializanda em Abordagem Clínica a Institucional pela Universidade Feevale. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: danielasilva@feevale.br.

Fernanda Luisa Baum Eltz Machado

Graduada em Pedagogia pela Universidade Feevale. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: fernandamachado@feevale.br.

RESUMO

Este artigo consiste nos relatos das práticas educativas desenvolvidas na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, localizada no município de Novo Hamburgo. Apresenta uma reflexão teórica acerca do processo de ensino-aprendizagem, através de jogos e brincadeiras, que promovem interação com o outro e com um ambiente rico em possibilidades. Um espaço educativo de produção do conhecimento, que atribui significado ao que se aprende, relaciona com as vivências práticas e considera a aprendizagem um processo individual, tendo o professor como mediador. Isso resulta em uma prática consistente, com uma educação comprometida com a criatividade e cidadania, respeitando as diversidades e as diversas formas de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Interação. Trocas. Vivência prática

ABSTRACT

This article consists of reports on educational practices developed at Feevale School of Basic Education - Elementary and Secondary school, located in Novo Hamburgo. It presents a theoretical reflection on a teaching-learning process, through games and plays, promoting interaction with each other at an environment full of possibilities. An educational space for knowledge production, attributing meaning to the one who learns, relating to practical experiences, considering learning an individual process, having the teacher as a mediator. It results in a consistent practice and an education committed to creativity and citizenship, respecting diversities and different ways of teaching and learning.

Keywords: Teaching. Learning. Interaction. Exchanges. Practical experiences.

RESUMEN

Este artículo consiste en los relatos de las prácticas educativas desarrolladas en la *Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação*, ubicada en la ciudad de Novo Hamburgo. Presenta una reflexión teórica acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de juegos, promoviendo interacción con el otro y con un ambiente lleno de posibilidades. Un espacio educativo de producción del conocimiento, atribuyendo significado a lo que se aprende, relacionando con las vivencias prácticas, considerando el aprendizaje un proceso individual, teniendo el profesor como mediador. Eso resulta en una práctica consistente, con una educación comprometida con la creatividad y ciudadanía, respetando las diversidades y las diversas formas de enseñar y aprender.

Palabras-clave: Enseñanza. Aprendizaje. Interacción. Cambios. Vivencia práctica.

1 CONTEXTUALIZANDO A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE BRINCADEIRAS E JOGOS

A criança, ao interagir com diferentes sujeitos e com um ambiente rico de recursos, tem a possibilidade de orientar-se no mundo, de exercitar a empatia, a tolerância e de descobrir a si mesmo.

Por meio do brincar, a criança vai compondo uma infinita abertura de possibilidades que lhe permitirão desenvolver-se integralmente como sujeito engajado no processo de construção de si mesmo (HORN, 2007, p. 15).

A importância do ato de brincar, em qualquer atividade planejada dentro da escola, transformando as situações de sala de aula num espaço de criatividade e ludicidade, possibilita à criança desenvolver sua autonomia. Nesta perspectiva, as brincadeiras e os jogos são estratégias pedagógicas importantes para o desenvolvimento da criança, pois, no brincar e no jogar, ela desenvolve habilidades necessárias para o seu processo de alfabetização e letramento. Assim, é significativo apresentar a função social dos conteúdos trabalhados, considerando a importância das atividades lúdicas no processo de aprendizagem. Desta forma, cabe à escola proporcionar um espaço que estimule a curiosidade da criança, desenvolvendo e possibilitando a exploração e a experimentação de novas formas de agir.

A aprendizagem, no senso comum, é aquela na qual o resultado (conhecimento) é adquirido em função da experiência, como exemplo do tipo lógico-matemático. No entanto, nem todo experimento constitui aprendizagem, pois, essa se obtém em função da experiência, porém, desenvolve-se ao longo do tempo, não necessariamente de forma imediata. À medida que o tempo passa, o sujeito compreende a experiência através de assimilações e acomodações, construindo novos esquemas, alcançando o estado de equilíbrio.

Celso Antunes diz que o ato de aprender na escola é criar uma representação pessoal do conteúdo, buscando uma aproximação ao ponto de torná-lo próprio, não é apenas uma relação que parte do nada, mas, sim, através de experiências, curiosidades, conhecimentos prévios. O aluno incorpora, ao seu saber, um novo conhecimento, modificado por sua relação com ele. Ainda, de acordo com o autor, “quando ocorrem esses movimentos na estrutura cognitiva de um aluno, dizemos que aprendeu significativamente, construindo um sentido próprio e pessoal para um objeto do conhecimento já existente” (ANTUNES, 2002a, p. 29).

Fica assim evidente que os saberes não se acumulam, não constitui estoque que se agrega à mente, e sim a integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuíamos em novos vínculos e relações a cada nova aprendizagem conquistada (ANTUNES, 2002b, p. 21).

Quando a criança vai à escola, ela não vai apenas para aprender a aprender, na verdade, muito mais para estudar conteúdos curriculares, exigidos pela nossa cultura e que fazem parte do nosso conhecimento, sendo assim, constrói-se algo sobre o que já existe, o que não impede que a criança atribua algum significado pessoal dentro desse novo saber. Fernando Becker ressalta que “Não se pode esquecer que, em Piaget, aprendizagem só tem sentido se coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com um movimento das estruturas da consciência” BECKER (2001, p. 72).

Na escola, as crianças são levadas a uma construção de conhecimento que as aproxima do que é estabelecido pela cultura, para sua inserção social, para o desenvolvimento de suas habilidades e relações interpessoais.

De acordo com Antunes,

Este é um dos motivos pelos quais a construção realizada pelos alunos não pode ser realizada solitariamente e assim o ensino escolar precisa ser visto como um processo conjunto, compartilhado, no qual o aluno, ajudado pelo professor e seus colegas, pode mostrar-se progressivamente autônomo na resolução de tarefas, na utilização de conceitos, na prática de determinadas iniciativas em inúmeras questões (ANTUNES, 2002b, p. 22).

O professor não pode ser descartado desta relação, mesmo que o aluno construa, individualmente, o seu conhecimento, o professor media esse processo, estabelece o intermédio entre o saber e o aluno.

A aprendizagem, portanto, depende do desenvolvimento anterior, mas, também, do desenvolvimento proximal do aluno. As atividades oferecidas à criança não devem ser somente aquelas que ela é capaz de realizar sozinha, como, ainda, as que ela irá necessitar de auxílio. As pessoas que cercam a criança não podem ser passivas, e, sim, sujeitos ativos que, segundo Antunes, “guiam, regulam, selecionam, comparam, analisam, registram o desenvolvimento. São, pois, agentes do desenvolvimento humano que atuam sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)” (ANTUNES, 2002b, p. 28).

O sujeito que produz conhecimento é definido por Freire (*apud* Redin) como aquele que se sente capaz de criar uma relação significativa com o objeto do seu conhecimento, mediado pelos outros. Ainda, segundo ele: “Vemos que o processo de conhecimento é algo complexo, multidimensional, singular e social, uno e múltiplo, do qual muito temos ainda que aprender” (REDIN, 2002, p. 135).

O processo de aprendizagem não deve ser encarado como algo linear, fácil de ser compreendido. Na verdade é muito mais, é a mistura do nosso processo de vida, com a necessidade de compreensão do mundo, por onde passa a busca de conhecimento. Antunes (2002b)

fala que tanto as crianças quanto os adolescentes aprendem muito mais na troca com seus pares, porém, essa aprendizagem se dá, na maioria das vezes, de forma não intencional.

2 RELATOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Baseando-se nesse pressuposto, foram destacados alguns depoimentos, de alunos das Etapas Iniciais do Ensino Fundamental, que evidenciam a concepção sobre o brincar e o lugar do jogo nas práticas de sala de aula: os alunos responderam que “brincar é um direito das crianças”, na infância temos que brincar muito, pois a vida de adulto tem muito trabalho, porque é mais legal que ficar assistindo televisão ou jogando no celular, “senão a vida fica um tédio”, fazia bem para a saúde, pois se exercitavam e isso ajudava no crescimento saudável de seus corpos. Alguns alunos responderem que sua importância era fazer com que eles se divertissem, que era legal e eles precisavam. Outra menina, porém, afirmou que o brincar é importante, pois “em alguns momentos precisamos ficar calmos e para que isso aconteça, precisamos brincar e gastar nossas energias”. Percebe-se nessa fala um discurso adulto, embasado na pedagogia moderna, que segundo Marisa Vorraber Costa,

[...] enfatiza a importância do brinquedo e do jogo nas práticas de sala de aula. Isto estaria associado ao seu efeito de canalizador de tensões, ao seu papel na recuperação das exigências do trabalho em sala de aula, à sua função civilizadora pela conquista paulatina da autonomia (entendida enquanto um comportamento pautado pela internalização das regras de convivência). Tais práticas ensejariam efeitos positivos sobre as crianças e, sobretudo, estariam comprometidas com a mediação de processos de desenvolvimento cognitivo e de aquisição de conhecimentos escolares (COSTA, 2000, p. 215).

Seguindo a conversa, os alunos falaram sobre jogos e brincadeiras que auxiliaram na aquisição de um novo conhecimento, alguns deles lembraram-se de brincadeiras diversas que realizaram com o Tangran, as quais ajudaram a compreender o nome e formato de algumas formas geométricas. Também, brincadeiras realizadas com misturas de tintas, quando se divertiram e criaram novas cores e tons. Alguns ressaltaram as brincadeiras livres, momentos em que eles aprendem a conviver com seus colegas, respeitando suas opiniões e desejos.

Com base nos Planos de Estudos e nos objetivos propostos para as Etapas Iniciais do Ensino Fundamental na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, foram planejadas diferentes estratégias pedagógicas que privilegiaram a construção do conhecimento através do jogo, oportunizando às crianças momentos lúdicos, de trocas, descobertas, desafios e novas aprendizagens.

No ‘espaço para pensar’ criado pela atividade lúdica, estão presentes os aspectos cognitivos e afetivos indissociáveis numa mesma ação. A afetividade impulsiona

o sujeito em direção aos objetivos a serem alcançados. A inteligência determina as estratégias a serem utilizadas na obtenção do êxito, neste caso, vencer o jogo (BRENELLI, 1996, p. 171).

E, por fim, quando questionados sobre suas relações dentro de sala de aula, os alunos destacaram que, através do jogo, há possibilidade de exercitar a tolerância, a cooperação e a socialização, o respeito às diversidades, às divergências de ideias e de um aprender com o outro, qualificando e aprimorando os saberes.

Se o brincar alcançasse um maior espaço na rotina escolar ou se a rotina se apoiasse no brincar livremente, não seria necessária uma preocupação tão exaustiva do professor no desenvolvimento da parte intelectual. O brincar seria pano de fundo dessa rotina e isto seria suficiente e satisfatório para o desenvolvimento de qualquer atividade (HORN, 2007, p. 15).

As crianças não aprendem a ler e a escrever, mas, sim, descobrem essas habilidades durante as situações de brincadeiras nas quais sentem a necessidade de ler e escrever. Assim, o direito de ter acesso ao mundo letrado e de se apropriar da linguagem escrita não pode descuidar-se do direito de ser criança. Diante disso, as atividades propostas para as turmas de alfabetização e letramento devem ser desenvolvidas, pensando a trajetória escolar nesse processo de aquisição da linguagem escrita. Os alunos das Etapas Iniciais do Ensino Fundamental precisam saber e perceber que terão o tempo necessário para se apropriar da leitura e da escrita e que as atividades planejadas para esse fim irão considerar os estágios de desenvolvimento da criança. Assim, por meio de brincadeiras como, escrever com giz na calçada, escutar músicas, brincar de roda, de esconde-esconde, de casinha, de mercadinho, tornam-se, também, momentos de escrita espontânea, quando a criança está se apropriando do mundo letrado, utilizando a leitura e a escrita como fontes de informação, de instrução, de orientação no mundo, de alegria e de prazer.

Partindo desse pressuposto, os alunos da 2ª Etapa do 1º Ciclo do Ensino Fundamental realizam, diariamente, atividades que envolvem o brincar em situações que propiciam o conhecimento sobre o uso social da leitura e da escrita. Momentos como, realizar o lanche da tarde, com a turma, em uma padaria próxima à escola, quando, além de socializar com o grupo, foi possível também conhecer o entorno, diferenciar rua de avenida e localizar-se no espaço; leituras de diferentes gêneros textuais que permitem elaborar ideias e narrar fatos. Os alunos, também, têm contato com diferentes livros de literatura infantil, com teatro, culinária, entre outros. Enfim, exploram os espaços da escola, o que contribui para o planejamento de diferentes estratégias pedagógicas, enriquecendo o cotidiano das aulas com experiências para a vida.

Do mesmo modo, os alunos da 1ª Etapa do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, realizam, diariamente, atividades de leitura de diferentes gêneros textuais, identificando o uso social dos textos e ampliando seus repertórios linguísticos. Também se envolvem em brincadeiras propostas, que aguçam sua curiosidade e dão espaço à criatividade, como exemplo, os alunos deveriam fechar os olhos e escutar os sons que ecoavam para fora das paredes e, assim, juntos, eles criavam uma narrativa imaginando o que estava promovendo aqueles sons e como as pessoas estavam interagindo. Nas brincadeiras livres, podemos observar essa criatividade e liberdade deles em criarem novos personagens, em se transformarem em seres imaginários, em frequentarem lugares que não conhecem e outros que se encontram apenas em sua imaginação. Isso tudo é importante para as crianças, pois segundo Costa:

Seria no espaço lúdico, no brincar, que a criança e os adultos teriam possibilidades de serem criativos, de utilizarem sua personalidade integral e de descobrirem seu próprio eu, segundo Winnicott (1975). Brincar, portanto, no campo psicanalítico, seria condição de estruturação da personalidade sadia (COSTA, 2000, p. 217).

Durante uma atividade de escrita espontânea, a partir de imagens, realizada com os alunos da 2ª Etapa do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, em duplas, pudemos perceber o quanto a troca de ideias com o outro foi importante, pois, desde o início, quando os alunos teriam que escolher as imagens, até o momento de criarem a história, houve muitas opiniões divergentes, atritos e acordos. Nesses momentos, a mediação do professor foi de suma importância, para auxiliar na organização da tarefa e, ainda, observar as trocas e construções de conhecimentos.

Cabe ressaltar que, a avaliação, nesse sentido, acontece de forma sistemática e simultânea ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O professor, com base nos objetivos trabalhados, a partir da observação e intervenção diária, deve propor diferentes estratégias, a fim de que todos os alunos possam avançar no seu processo de alfabetização.

O relatório de avaliação é realizado pelo professor constituindo-se na síntese do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem ao longo do trimestre. Nesse sentido, a prática dos relatórios de avaliação exige do professor observação atenta às manifestações dos alunos e registro desse processo, realizando reflexão teórica sobre tais manifestações, bem como intervenções adequadas. Para tanto, é fundamental que a avaliação contemple o respeito às diferenças e ao processo de aprendizagem de cada sujeito (FEEVALE, 2007, p. 33).

Partindo do pressuposto da produção do saber, através da vivência prática e da interação com o ambiente, nossos estudos também envolveram consciência ambiental e, semanal-

mente, temos atividades ao ar livre. Os alunos da 2ª Etapa do 1º Ciclo do Ensino Fundamental realizam atividades de plantio na horta da escola e relacionam estes conhecimentos com a aprendizagem da leitura e da escrita. Enquanto acompanham todo o processo de germinação e crescimento das plantas e vegetais, também, a cada dia, vão aprimorando suas escritas e progredindo na leitura. Assim como as plantas crescem um pouquinho diariamente, nós também aprendemos todos os dias uns com os outros.

Segundo Heike Freire, “o contato com a natureza é a base do amor pela Terra, uma atitude vital para gerar e transmitir conhecimentos que nos ajudem a levar uma vida sustentável, assegurando assim a nossa sobrevivência no planeta” (FREIRE, 2013, p. 13).

Possibilitar que as crianças tenham contato com a natureza, cuidando do jardim, mexendo na terra, plantando e colhendo, criando com suas próprias mãos e se envolvendo com o meio ambiente, contribui para o seu desenvolvimento integral, além de permitir que elas façam novas descobertas, despertando a sua curiosidade e aprendendo a importância de cuidar do seu ambiente. Os recursos naturais estão nos mostrando que é preciso repensar o consumo exagerado e cultivar atitudes de reaproveitamento e menos desperdício.

E é assim que estamos aprendendo a fazer silêncio para ouvir os sons da natureza, olhar o voo dos pássaros para ouvir notícias do céu, contemplar a lua para saber a melhor época para o plantio, esfregar os chás e ervas entre os dedos para sentir o aroma, cuidar da terra e regar o canteiro. Foi também, a partir da história de literatura infantil “O casal de João-de-barro”, de Nara Salamunes, que conta sobre a construção da casa do casal de pássaros, que observamos as construções dos ninhos dos pássaros. Da mesma forma, no caminho até a horta, paramos para observar o trajeto das formigas trabalhadoras, carregando folhas e alimentos para o formigueiro. Todas essas experiências possibilitam o exercício da cidadania, da tolerância e o respeito com as diferenças.

Eram dois pássaros
Engenhosos preparando sua casa.
Folha a folha, galho em galho,
Construíam sua nova moradia.
Foram eles que, com seu canto, encantaram o meu dia.
Deram-me uma aula de arquitetura
Que nenhum engenheiro faria.
(SALAMUNES, 2008)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças obtêm experiências durante os jogos e brincadeiras, interagindo com outras pessoas, ordenando os seus pensamentos, tomando decisões e criando maneiras diferen-

tes de jogar, brincar e construir conhecimentos. Através do jogo, a criança pode pensar sobre os seus conhecimentos de forma lúdica, fazendo mais sentido para ela. É importante abrir espaço para que os grupos relatem os procedimentos adotados para a solução do problema. Ao ouvir o modo pelo qual os grupos resolveram os problemas, será possível identificar os conhecimentos já produzidos.

Por esta razão, pensamos que é de fundamental importância que o professor seja um mediador no processo ensino aprendizagem e cabe a ele perceber os interesses do grupo de alunos e, a partir dessas análises, propiciar momentos em que o aluno possa ser instigado a fazer novas descobertas, propondo atividades desafiadoras e de interesse do grupo. Assim, a organização dos jogos e as atividades individuais, em duplas, trios e grupos, devem ser pensadas com cuidado, antes de serem propostas. Além disso, durante a organização, o professor precisa conhecer o seu grupo de alunos e estar preparado para situações inesperadas, pois, muitas vezes, ele vai para sala de aula com muitas expectativas, em relação às atividades propostas, e o aluno não as interpreta da mesma forma. Nesse momento cabe ao docente se reavaliar e, juntamente com os alunos, criarem novas estratégias e ressignificar o objetivo proposto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002a.

_____. **Vygotsky, quem diria?!**: Em minha sala de aula: fascículo 12. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

BRENELLI, Rosely Palermo. **O jogo como espaço para pensar**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre, RS: Ed. Universidade UFRGS, 2000.

FEEVALE, Escola de Educação Básica. **Projeto Político Pedagógico**. Novo Hamburgo: RS, 2007.

FREIRE, Heike. **Educação verde, crianças saudáveis:** ideias e práticas para incentivar o contato de meninos e meninas com a natureza. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

HORN, Cláudia Inês *et al.* **Brincar e jogar:** atividades com materiais de baixo custo. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REDIN, Marita. **Entrando pela janela:** O encantamento do aluno pela escola. Porto Alegre, RS: Mediação, 2002.

SALAMUNES, Nara. **O casal de João-de-barro.** Curitiba: Base Editora, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Formação Social da Mente:** O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PESQUISA EM SALA DE AULA: UMA TROCA DE SABERES

Andréa Marmitt

Especialista em Mídias pela Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: andream@feevale.br.

Janine Vieira

Mestranda em Educação pela Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: janinevieira@feevale.br.

RESUMO

Com o passar dos anos, a quantidade de informações oferecidas em diversos meios tem aumentado consideravelmente. O acesso à informação é global. Porém, ter informação não é, necessariamente, ter conhecimento. A escola é o ambiente ideal para a transformação de informação em conhecimento. Cabe a ela a função de auxiliar o educando a aprender a pensar, a ser crítico e consciente de seu papel no mundo atual, desenvolvendo suas habilidades de comunicação, pesquisa e ação frente à realidade. Em virtude disso, o objetivo deste artigo é discutir sobre a relevância da pesquisa como ferramenta de construção da aprendizagem e o papel do professor como desencadeador e mediador dessa proposta. Estudos mostram que a pesquisa, como metodologia de trabalho, auxilia no desenvolvimento da autonomia do educando, no processo de aprender a buscar informações, analisá-las e selecioná-las, bem como promove a capacidade de aprender, criar e formular. O professor é peça fundamental como mediador no caminho da construção do conhecimento e, por isso, é necessário que se empodere dessa ferramenta, aplicando-a em seu fazer pedagógico, a fim de assumir a responsabilidade de sua própria prática.

Palavras-chave: Pesquisa. Educação. Professor-pesquisador. Aluno-pesquisador.

ABSTRACT

Over the years, the amount of information offered in several types of media has increased considerably. The information access is global. However, having information is not necessarily aware of. The school is the ideal environment for transforming information into knowledge. School should help the student learn how to think, to be critical and aware of their role in today's world, developing their communication skills, research and action in reality. As a result, the purpose of this article is to discuss the importance of research as a learning tool construction and the teacher's role as initiator and mediator of this proposal. Studies show that research as work methodology helps in the development of the autonomy of the student in the process of learning to seek information, analyze them and select them and promotes the ability to learn, create and formulate. The teacher is a fundamental part as a mediator in the construction of knowledge and, therefore, it is necessary to empower this tool by applying it in their pedagogical due in order to take responsibility for their own practice.

Keywords: Research. Education. Investigative teacher. Investigative student.

RESUMEN

Con el paso de los años, la cantidad de informaciones ofrecidas en diversos medios ha aumentado considerablemente. El acceso a la información es global. Sin embargo, tener información no es, necesariamente, tener conocimiento. La escuela es el ambiente ideal para la transformación de información en conocimiento. Cabe a la escuela la función de auxiliar al educando a aprender a pensar, a ser crítico y consciente de su rol en el mundo actual, desarrollando sus habilidades de comunicación, investigación y acción frente a la realidad. Por cuenta de eso, el objetivo de este artículo es discutir sobre la relevancia de la investigación como herramienta de construcción del aprendizaje y el papel del profesor como desencadenador y mediador de esa propuesta. Estudios muestran que la investigación como metodología de trabajo auxilia en el desarrollo de la autonomía del educando, en el proceso de aprender a buscar informaciones, analizarlas y seleccionarlas, bien como promover la capacidad de aprender, crear y formular. El profesor es pieza fundamental como mediador en el camino de la construcción del conocimiento y, por eso, es necesario que se empodere de esa herramienta, aplicándola en su hacer pedagógico, a fin de asumir la responsabilidad de su propia práctica.

Palabras-clave: Investigación. Educación. Profesor-investigador. Alumno-investigador.

1 INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos, a quantidade de informações, oferecidas em diversos meios, tem aumentado consideravelmente. O acesso à informação é global. Porém, ter informação não é, necessariamente, ter conhecimento. Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2004, p. 1104), informação é uma série de “dados acerca de alguém ou de algo”. Já o conhecimento é definido como o “ato ou efeito de conhecer [...] processo pelo qual se determina a relação entre sujeito e objeto” (FERREIRA, 2004, p. 525). Ou seja, o conhecimento é gerado a partir da discussão, reflexão e análise das informações recebidas.

A escola é o ambiente ideal para a transformação de informação em conhecimento. Cabe a ela o papel de auxiliar o educando a aprender a pensar, a ser crítico e consciente de seu papel no mundo atual, desenvolvendo suas habilidades de comunicação, pesquisa e ação frente à realidade. Vale ressaltar que, na era da tecnologia, a escolha dos conteúdos a serem abordados em aula e a metodologia utilizada são importantes para conquistar a atenção dos alunos (BRASIL, 1998).

Para o desenvolvimento dessas e tantas outras habilidades é necessário saber pesquisar. Pesquisar não é encontrar artigos, livros, sites sobre determinado assunto e transcrever os materiais encontrados para o papel. A pesquisa envolve a interpretação crítica e detalhada do assunto que está sendo pesquisado. Argumentar, fundamentar teoricamente, questionar com clareza, propor ideias, elencar hipóteses são ações que perpassam a pesquisa.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 76), “realizar uma pesquisa, desenvolver um experimento, fazer um resumo, construir uma maquete são proposições de ações presentes nas salas de aula”. Porém, conforme alguns teóricos, há um distanciamento da pesquisa em relação à prática docente (BAGNO, 2007; BROWN, 1980; DEMO, 2000; MOREIRA, 1988). Muitos professores não se sentem capazes, não têm conhecimento, preparação, ou até interesse, para utilizarem a pesquisa como metodologia de trabalho. Conforme Moreira (1988, p. 44), talvez os professores não se sintam habilitados a pesquisar “por desconhecerem os cânones da pesquisa experimental ou correlacional, ou por não saberem aplicar as técnicas estatísticas correspondentes”. Além do desconhecimento sobre essa ferramenta, outro motivo que leva o educador a não exercê-la, segundo Moreira (1988, p. 45) é que “essa atividade representa uma sobrecarga de trabalho para ele”.

Levando em consideração os fatores que distanciam e/ou aproximam o professor da pesquisa em sala de aula e aqueles que implicam a importância desta para o desenvolvimento dos envolvidos, o objetivo deste artigo é discorrer sobre a relevância da pesquisa como ferramenta de construção da aprendizagem e o papel do professor como desencadeador e mediador dessa proposta.

2 O ALUNO PESQUISADOR

A sala de aula da atualidade está repleta de atrativos não pedagógicos: celulares, redes sociais, assuntos relacionados a namoros, festas, entre outros, distorcendo o foco do aluno em relação a sua aprendizagem, tornando-o passivo acerca da construção do conhecimento. Dessa forma, o desafio do professor é desacomodar o aluno, pensando em ferramentas que estimulem o olhar amplo do educando para o mundo, tirando-o dessa postura de passividade.

Uma das formas de desacomodação é o questionamento. Não apenas aquele feito pelo professor ao aluno, mas, tão importante quanto, o questionamento do próprio educando acerca de suas curiosidades e dúvidas. Muitos autores ressaltam a importância e a eficácia do questionamento na aprendizagem, sugerindo que a atitude questionadora está diretamente ligada à atitude pesquisadora, uma vez que cada pergunta gera respostas e essas podem gerar novas questões que, se forem bem mediadas pelo professor, passam a construir um verdadeiro desafio ao aluno (GIORDAN; VECCHI, 1996; MORAES, 2000; COELHO; KOHL; DI BERNARDO, 2002).

Para esses teóricos, é a partir dos questionamentos que o aluno seleciona as informações, realizando uma filtragem da realidade e buscando novas soluções para superar seu estágio atual de conhecimento (GIORDAN; VECCHI, 1996). Assim, ao indagar, investigar e analisar as prováveis soluções encontradas, o aluno está se inserindo no campo da pesquisa.

Os estudos, citados acima, vêm ao encontro do que é citado nos Parâmetros Curriculares Nacionais no que se refere aos objetivos propostos para a educação básica, que propõem que

os alunos sejam capazes de questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1998, p. 56).

Demo (2000) menciona que a reconstrução do conhecimento se dá no decorrer da pesquisa, salientando que essa reconstrução integra habilidades importantes, tais como: saber pensar, sendo capaz de encarar novos desafios, dominar problemas inesperados, não temer o desconhecido na busca por alternativas; aprender a aprender, a partir de questionamentos e da busca por soluções; avaliar a realidade e avaliar-se de forma crítica, buscando, com base em uma visão global do todo, compreender o que está bom e o que pode e deve ser aprimorado.

Para desenvolver as habilidades citadas por Demo, o aluno precisa, primeiramente, saber buscar referências relevantes para fundamentar a pesquisa, pois não bastam somente os

conhecimentos extraídos dos livros didáticos para conseguir acompanhar as atualizações e descobertas recentes sobre o assunto a ser pesquisado. Além disso, o livro didático traz o ponto de vista de um autor e seu recorte sobre o tema. É salutar encontrar diferentes olhares e interpretações acerca da temática.

As leituras, feitas durante a busca pelo embasamento teórico, ampliam a visão de mundo, no sentido de conhecer outras realidades, ter contato com outras culturas, reconhecer diferentes formas/gêneros de escrita, superar as barreiras que, talvez, a própria língua possa trazer e interligar conceitos de diferentes áreas, superando, assim, o pensamento fragmentado.

O aluno que adquire a competência da pesquisa sai da condição de objeto e torna-se protagonista, atuando junto ao professor, reconstruindo o seu conhecimento de forma ativa e participativa (FRANCO, 2016). A intervenção direta do aluno, no processo formativo, favorece a construção e inter-relação de conceitos, permitindo uma melhor conexão entre os conhecimentos trabalhados em sala de aula e aqueles adquiridos no seu dia-a-dia (SCHEIN; COELHO, 2006).

A educação qualitativa, que se dá através da pesquisa, prepara o sujeito, a partir da construção da aprendizagem, para produzir, inovar e criar possibilidade de expandir-se na vida educacional e profissional (FRANCO, 2016).

3 O PROFESSOR PESQUISADOR

A Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação tem como princípio norteador a pesquisa em sala de aula e busca, conforme citado em seu projeto político-pedagógico, transcender a simples transmissão de conhecimento, “avançando no sentido da pesquisa e da construção de novos saberes a partir do convívio e das inter-relações das áreas do conhecimento e destas com a realidade” (PPP, 2007, p. 4).

Abordar a pesquisa em sala de aula é uma tarefa que exige muito de um educador. Porém, pode ser abrandada, a partir do momento em que o professor entenda a sua importância e sinta o desejo de caminhar em direção a ela, com o intuito de ampliar as possibilidades de atuação em sala de aula. A caminhada para a inserção da pesquisa na escola pode ser facilitada, a partir de ações realizadas pelo grupo docente, tais quais: leituras sobre assuntos de suas áreas de conhecimento e afins, grupos de estudos e formação continuada.

As leituras e os estudos são importantes para entender como o conhecimento humano se desenvolve e para embasar a prática docente. Segundo Moreira (1988), a atividade docente deve ser conduzida sob um referencial teórico acerca do ensino e da aprendizagem, devendo ser usada como ferramenta científica, sobretudo, como base educativa (DEMO, 2000).

Entretanto, para o professor utilizar a pesquisa como ferramenta em sala de aula, ele deve, primeiramente, assumir a postura de pesquisador (SOUZA, 2016). Os professores, como destacam Erickson (1986) e Alarcão (2001), não só podem, como devem fazer pesquisa em ensino, assumindo a capacidade de refletir criticamente sobre sua própria prática e de articular essa reflexão para si próprio e para os outros. Essa reflexão colabora para a familiarização dessa ferramenta, aprimorando seu uso em aula, qualificando a construção do conhecimento do educando.

A partir do empoderamento da pesquisa como instrumento pedagógico, o professor tem a experiência necessária para criar situações científicas perturbadoras, estimuladoras e eficazes a fim de auxiliar o aluno a ir além na construção do saber (GIORDAN; VECCHI, 1996; BUENO, 2013). Dessa forma, ele é capaz de se ver e ver o aluno como autor do conhecimento e instigar a descoberta à luz da análise coletiva (SOUZA, 2016).

Na concepção da educação pela pesquisa, o professor deixa de ser o único detentor do conhecimento e passa a ser um pesquisador e orientador junto a seu aluno. Assim, ele sai do lugar de transmissor de informações, para ser mediador no processo de elaboração do saber. Paulo Freire (1991) ressaltou que o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem, em que o professor, ao passo que ensina, também aprende.

Segundo o educador Reuven Feuerstein (1994), que dialoga sobre a teoria de Jean Piaget, mediar não é o mesmo do que interagir ou ensinar. Para ele, é fundamental a presença de algumas características para que mediação ocorra. A primeira característica é a *intencionalidade* que, conforme o autor, é quando o professor utiliza todas as ferramentas possíveis para contribuir na compreensão dos conceitos pelo educando. Concomitantemente à intencionalidade do professor, deve-se ter o desejo do aluno em aprender - denominado *reciprocidade*. A *transcendência* é outra característica citada por Feuerstein, na qual a compreensão dos conceitos deve ultrapassar os muros da escola e ser aplicada em situações reais. Por último, cita a *mediação do significado*, a qual o professor deve contribuir para que o aluno consiga fazer as inter-relações entre os conceitos já conhecidos e os novos conceitos aprendidos.

Para o educador Rubem Alves (2000), a função de um professor é instigar o estudante a ter gosto e vontade de aprender, de abraçar o conhecimento durante todo o processo educativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção do professor como pesquisador, a possibilidade de que ele desenvolva a prática da pesquisa no trabalho docente e a preparação para essa prática são questões amplamente discutidas hoje pela comunidade acadêmica (SCHÖN, 1983). Os acadêmicos, em seus cursos de formação, vivenciam aulas expositivas, pouco criativas, com a aprendiza-

gem avaliada no formato de provas, e, assim, ao graduarem-se, têm a tendência de aplicar esse mesmo modelo de prática docente em suas aulas. Percebe-se, então, que há uma defasagem entre a formação dos professores e os desafios da prática docente, pois, infelizmente, a parte pedagógica de muitos cursos de formação de professores é entediante e está distante da realidade das salas de aulas (MOREIRA, 1988).

Vê-se a necessidade dos professores adotarem uma postura de pesquisa, leitura, releitura e escrita para sair do modismo da cópia das metodologias que deram certo com outros professores e traçar as suas em benefícios de seus alunos. O professor investigador deve fazer de sua prática uma reflexão constante, refletindo acerca de si mesmo, mantendo um diálogo com o outro, rompendo com a mecanização e a repetição na qual é castrada a singularidade do sujeito (SOUZA, 2016).

Esse tipo de metodologia auxilia no desenvolvimento da autonomia do educando, no processo de aprender a buscar informações, analisá-las e selecioná-las, bem como promove a capacidade de aprender, criar e formular (BRASIL, 2000). Assim, faz-se necessário que professor e educandos tornem-se adeptos da pesquisa, para que ela venha a ser significativa e traga resultados condizentes, coerentes e convincentes. Por fim, é preciso que professores se conscientizem de que podem fazer pesquisa e que, no fundo, devem fazê-la, se quiserem assumir a responsabilidade de sua própria prática (MOREIRA, 1988).

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: B. P Campos (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001, p. 21-31.
- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética Editora Ltda, 2000.
- BAGNO, M. **Pesquisa na Escola** - O que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H.D. **Principies of language learning and teaching**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1980.

BUENO, J. M. **Psicomotricidade**: teoria e prática. Da escola à aquática. São Paulo: Cortez, 2013.

COELHO, S. M.; KOHL, E.; DI BERNARDO, S. **Formação de Professores do Ensino Médio pela Instrumentação e Pesquisa em Ciências**. In: TALLER INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA SOBRE LA FÍSICA UNIVERSITARIA, v. 3, 2002, Matanzas, DIDACFISU 2002.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Org.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Macmillan Publishing, 1986.

FEEVALE. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação: Novo Hamburgo, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. **Mediated learning experience (MLE)**: Theoretical, Psychosocial And Learning Implications. London: Freund, 1994.

FRANCO, Z. **Alunos e Professores Pesquisadores** - sonho ou realidade. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/alunos-e-professores-pesquisadores-sonho-ou-realidade/30461/#ixzz4Jalddr4e>>. Acesso em: 07 set. 2016.

FREIRE, P. **Das relações entre a educadora e os educandos**. São Paulo: Olho d'água, 1991.

GIORDAN, A.; VECCHI, G. de. **As Origens do Saber**: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cad. Pesquisa**, v. 35, n. 125, São Paulo, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200006>. Acesso em: 04 set. 2016.

MORAES, R. É Possível Ser Construtivista no Ensino de Ciências? In: MORAES, R. (Org.). **Construtivismo e ensino de Ciências**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

MOREIRA, M. A. O professor-pesquisador como instrumento de melhoria do ensino de ciências. **Em Aberto**, Brasília, a. 7, n. 40. out./dez. 1988. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1722/1693>>. Acesso em: 07 set. 2016.

SCHEIN, Z. P. ; COELHO, S. M. O papel do questionamento: Intervenções do professor e do aluno na construção do conhecimento. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v. 23, n. 1: p. 68-92, abr. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/viewFile/6291/5824>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

SOUZA, A. M. R. **Professor pesquisador**: Aluno autônomo. 22 set. 2012. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/17394/professor-pesquisador-aluno-autonomo>>. Acesso em: 05 set. 2016.

ENTRE QUIMERAS E TECIDOS: O ENSINO DA ARTE NA ESCOLA DE APLICAÇÃO

Ana Flávia Noronha da Silva Linck

Especialista em Ensino de Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: analinck@feevale.br.

Isabel Schneider Machado

Especialista em Arte, Ensino e Linguagens Contemporâneas pela Universidade Feevale. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: isabelm@feevale.br.

João Fernando Munhoz Junior

Especialista em Marketing Estratégico pela Universidade de Vale do Rio dos Sinos. Professor na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: joaofmj@feevale.br.

Tais Oliveira

Graduada em Artes Visuais pela Ulbra. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: tais@feevale.br.

RESUMO

O presente artigo aborda aspectos acerca do ensino da Arte na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. Apresenta as linguagens artísticas trabalhadas com as turmas de 3º e 4º ciclos, como por exemplo, as artes plásticas, as artes gráficas, o teatro e a música - uma combinação de olhares, uma fusão de saberes, cada docente com seu conhecimento, forma de pensar e entender o ensino de Arte. A partir destas temáticas, relacionamos a teoria com exemplos práticos, dialogando para possibilitar a aprendizagem significativa ao aluno, ampliando a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação do fazer artístico. O ensino da Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas. Nesta perspectiva, o desafio é de transformar o ensino da Arte na escola, tirá-lo de coadjuvante do processo ensino aprendizagem, para protagonista de significados e novos conhecimentos. Esperamos, na verdade, que este material possa servir como um incentivador na busca de novas propostas e que traga novas reflexões sobre o ensino da Arte.

Palavras-chave: Ensino da arte. Aprendizagem significativa. Quimera.

ABSTRACT

This paper discusses aspects about art education at Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. It presents the artistic languages worked with Junior High groups, such as the fine arts, graphic arts, drama and music - a combination of impressions and a fusion of the knowledges of each teacher with their own ways of thinking and understanding the art teaching. Based on such topics, the theory was correlated to practical examples, in order to enable the students to have meaningful learning, increasing their sensitivity, perception, reflection and imagination about art making. Art education empowers the development of artistic thinking, which features a special way of adding meaning to the experiences of people. In this perspective, the challenge consists in transforming the art education at school, taking it from supporting the learning process to starring the meanings and new knowledges. We hope, in fact, that this material can serve as motivation in seeking new proposals and in bringing new reflections on the art education.

Keywords: Art education. Meaningful learning. Chimera.

RESUMEN

El presente artículo, aborda aspectos sobre la enseñanza del arte en la Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. Presenta los lenguajes artísticos trabajados con los grupos de 3º y 4º ciclos como, por ejemplo, las artes plásticas, las artes gráficas, el teatro y la música - una combinación de miradas, una fusión de saberes, cada docente con su conocimiento, forma de pensar y comprender la enseñanza del arte. A partir de estas temáticas, relacionamos la teoría con ejemplos prácticos, dialogando para possibilitar el aprendizaje significativo del alumno, ampliando la sensibilidad, la percepción, la reflexión y la imaginación del 'hacer artístico'. La enseñanza del arte propicia el desarrollo del pensamiento artístico, que caracteriza una manera particular de dar sentido a las experiencias de las personas. En esta perspectiva, el desafío es de transformar la enseñanza del arte en la escuela, sacándolo del papel secundario en el proceso 'enseñanza-aprendizaje', para que sea protagonista de significados y nuevos conocimientos. Esperamos, en realidad, que este material pueda servir como un incentivador en la búsqueda por nuevas propuestas y que traiga nuevas reflexiones sobre la enseñanza del arte.

Palabras-clave: Enseñanza del arte. Aprendizaje significativo. Quimera.

De nossos sonhos, medos e devaneios a uma construção desafiadora no ensino de Arte.

1 APRESENTAÇÃO

Ao iniciarmos o ano letivo de 2016, não sabíamos, mas estávamos frente a um grande desafio. Seríamos quatro educadores, que nunca havíamos trabalhado juntos, dividindo as mesmas turmas. Deste modo, as aulas de Artes passariam a ser ministradas com duas turmas juntas para três professores. Assim, educadores com abordagens diferentes: música, artes plásticas, artes gráficas e teatro, atuariam nas turmas de 3º e 4º ciclos da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. Nas turmas de 3º ciclo, as temáticas predominantes são as artes plásticas, artes gráficas e música, já nas turmas de 4º ciclo, artes plásticas, artes gráficas e teatro.

A Quimera remete ao onírico, ao sonho, mas contém componentes monstruosos, híbridos, fusões e misturas. A princípio nossos sentimentos, eram como quimeras. Como faríamos esta combinação de olhares, esta fusão de saberes?

Então, tínhamos nas mãos um desafio - transformar o ensino de arte na escola e tirá-lo de coadjuvante do processo ensino aprendizagem, para protagonista de significados e novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, estávamos formando uma trama, de diferentes olhares, para a confecção de um tecido de conhecimento em arte, buscando, na diversidade de abordagens, uma unidade. Segundo Morin, “É nessa mentalidade que se deve investir, no propósito de favorecer a inteligência geral, a aptidão para problematizar, a realização de ligações dos conhecimentos. A esse novo espírito científico será preciso acrescentar a renovação do espírito da cultura das humanidades”.

Além disso, compreendíamos que o simples fato de termos três educadores atuando juntos, não significaria que teríamos, necessariamente, uma aula de Artes transformadora. E este foi o centro de nossas discussões: como fazer desta experiência uma nova mentalidade, trazendo para o ensino de arte um valor da cultura das humanidades?

Não esqueçamos que a cultura das humanidades favorece a aptidão para a abertura a todos os grandes problemas, para meditar sobre o saber e para integrá-lo à própria vida, de modo a melhor explicar, correlativamente, a própria conduta e o conhecimento em si (MORIN, 2014, p. 32-33).

Queríamos fazer uma aula que nenhum de nós havíamos tido, não só por ser diferente, mas por significar a arte e a construção de novos conhecimentos.

Assim, o tecido que sucede a fusão de partes diferentes é a construção. Cada um de nós com seu conhecimento, forma de pensar e entender o ensino de arte (seus fios) foi contribuindo nesta trama.



Figura 1 - Trama construída pelos alunos da 1ª Etapa do 3º Ciclo - Prática sobre o Estudo da Linha
Fonte: Fotografado pelos autores

2 A ARTE E SUAS LINGUAGENS

Desde a época em que habitava as cavernas, o ser humano vem manipulando cores, formas, gestos, espaços, sons, silêncios, superfícies, movimentos, luzes, etc., com a intenção de dar sentido a algo, de comunicar-se com os outros (MARTINS, 1998, p. 14).

O ensino de arte como área de conhecimento, possuindo uma linguagem e gramática própria, propõe o enriquecimento das experiências estéticas, o desenvolvimento da criativi-

dade, contemplando a produção artística da humanidade. A arte, na escola, é para comunicar, representar o mundo, para significar e transformar. Neste panorama de ensino da arte, as linguagens, em suas especificidades, colaboram para a construção desta trama na ampliação do desenvolvimento individual, através da pluralidade de propostas.

Por conseguinte, as artes plásticas permitem o contato com as materialidades, a manipulação direta dos materiais, entender a arte como uma linguagem, o desenvolvimento da leitura visual e o uso de metáforas e símbolos que podem tornar a expressão individual mais rica e significativa.

Já as artes gráficas admitem o contato com a tecnologia, um novo olhar onde as construções são mediadas por equipamentos do desenho digital, fotografia e cinema, os comandos substituem a ação direta, novas formas de construção e de percepção são desenvolvidas.

Enquanto que a Linguagem da Música consente o contato imediato do som e a percepção do som que se traduz em melodia e em referências pessoais, conteúdo individual, além de colocar o corpo em ação, aceita a corporeidade, o movimento, o ritmo do corpo e a dança.

Ao mesmo tempo, a Linguagem do teatro comporta, além da corporeidade, a construção de personagens, pois o corpo é utilizado para personificar algo ou alguém, para a criação e interpretação de conteúdos individuais.

2.1 ARTES PLÁSTICAS

Diante de uma obra de arte, habilidades de percepção, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista quanto no espectador. Mas é inicialmente pelo canal da sensibilidade que se estabelece o contato entre a pessoa do artista e a do espectador, mediado pela percepção estética da obra de arte. O processo de conhecimento advém de relações significativas, a partir da percepção das qualidades de linhas, texturas, cores, sons, movimentos, etc. (BRASIL - PCN - Arte, 1997, p. 29).

As propostas pensadas coletivamente, no ateliê, ganham a exploração de materiais em um espaço de experimentação, de escuta, de discussões e de criação, pois as artes plásticas propõem o enriquecimento das experiências estéticas, o estímulo às respostas criativas e a observação da produção artística da humanidade. Estética, que entendemos como sendo as noções que os alunos têm de arte e, principalmente, do que consideram belo, ou bonito, em arte. Ampliar essas experiências estéticas refere-se ao uso de materiais, a expressividade e a apreciação de obras.

A criatividade e originalidade são estimuladas a partir do desenvolvimento da capacidade de gerar respostas, ideias e significados pessoais na utilização de materiais e na elaboração de trabalhos.

Nas definições mais antigas sobre criatividade encontramos o termo latino *creare* = fazer, e o termo grego *krainem* = realizar. Essas duas definições demonstram a constante preocupação com o que se faz e com o que se sente, ou seja, como pensar, produzir e se realizar criativamente (WECHSLER, 1993 p. 2).

É importante salientarmos que a instrumentalização do olhar refere-se ao estímulo, à percepção visual, ao entendimento da arte como linguagem, com sua gramática e seus elementos visuais (cor, forma, linha, superfície e volume). Nesta educação do olhar, estão as apreciações de obras que podem ser propositoras de atividades, como também, podem respaldar os trabalhos finalizados.



Figura 2 - Estudo dos Planos com colagem
Fonte: Fotografado pelos autores

A apreciação das reproduções de obras traz aos alunos os contextos artísticos, as leituras de imagem, onde podem perceber os elementos da gramática visual, interpretar e ampliar suas referências.

Pensar o ensino de arte é, então, pensar na leitura e produção na linguagem da arte, o que, por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade. Isso pode nos tornar mais sábios, seja sobre nós mes-

mos, o mundo ou as coisas do mundo, seja sobre a própria linguagem da arte (MARTINS, 1998, p. 46).

Nas nossas práticas no ateliê, temos um dos fios que estruturam a trama, um espaço de expressões, processos, observações; trata-se de um espaço de fala e de escuta, onde os alunos compartilham seus pensamentos em conversas e são instigados a expressar as ideias de si e do mundo em que estão inseridos. Um espaço de escuta e de acolhimento.

A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para identificação cultural e o desenvolvimento individual. Através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 201, p. 99-100).

2.2 ARTES GRÁFICAS

As artes gráficas colaboram com os fios na construção da trama dessa aprendizagem no ensino da arte. Uma aprendizagem com uso da tecnologia, arte digital, fotografia e cinema. Linguagens visuais que complementam os estudos de utilização de materiais para exploração das cores, fios, texturas, sombras e planos.

Nas práticas que envolvem o estudo da fotografia, os alunos são estimulados a criatividade, explorando os recursos de câmeras fotográficas profissionais e as abordagens e técnicas já utilizadas na pintura e escultura, como, por exemplo, a utilização de planos e ângulos fotográficos, além dos elementos de composição visual, moldura, perspectiva, linhas, sombra, cor, textura e reflexo. Estudos envolvendo a profundidade de campo e alguns efeitos que os alunos costumam utilizar em smartphones e tablets, assim como as práticas em laboratório de fotografia, possibilitam uma abordagem significativa na seleção de imagens, na produção de retratos e na reconstrução através da fotomontagem. São práticas que dialogam com as outras linguagens estudadas no componente curricular.

A produção fotográfica é muito explorada no dia a dia, pois, em todos os lugares, estamos em contato com fotos na mídia impressa, outdoors, panfletos de propaganda, nas redes sociais e na internet em geral.

Por meio de fotos, cada família constrói uma crônica visual de si mesma, um conjunto portátil de imagens que dá testemunho da sua coesão. Pouco importam as atividades fotografadas, contanto que as fotos sejam tiradas e estimadas (SONTAG, 2004, p. 19).

Trabalhar a imagem fotográfica com os alunos é sempre gratificante, pois se trata de um universo muito próximo a eles e, além de ser uma atividade sempre bem-vinda, os alunos a apreciam, pesquisam e a utilizam para ilustrar os conteúdos trabalhados em outros componentes curriculares.

A fotografia é um dos meios de comunicação visual que alcança boa parcela da sociedade e que possui uma grande credibilidade junto à mesma, devido ao seu contexto histórico social. Em decorrência do forte desenvolvimento tecnológico alcançado pelas indústrias, a máquina fotográfica tornou-se um bem de consumo de relativa acessibilidade à população. Com custos reduzidos e com uma forma cada vez mais compacta, a câmera fotográfica é um objeto presente no cotidiano da sociedade, tendo deixado, há tempos, de ser item exclusivo de profissionais da área (KAWAKAMI, 2012 p. 169).



Figura 3 - Produção Fotográfica
Fonte: Fotografado pelos autores

Além da fotografia, as artes gráficas contribuem para a aprendizagem: do desenho digital, utilizando recursos gráficos de softwares e mesas digitais; do cinema, onde os alunos praticam as etapas, desde roteiros até a edição, passando por direção, figurino, trilha sonora, iluminação, entre outros. O desenho digital possibilita o processo de criação, através da ilustração, a utilização das cores e texturas. Nessa perspectiva, os alunos exploram novos recursos, não tradicionais, no ensino da arte, recursos utilizados por profissionais do design, da publicidade e jogos digitais.

As proporções nos desenvolvimentos tecnológicos sociais e globais são reflexo da contemporaneidade que vivemos. A rapidez de informações, a efemeridade de comportamentos sociais, necessita de uma expressão artística que envolva os elementos atuais de subjetividade comportamentais; a ilustração acompanha essa mutação em que se encerra a sociedade atual. Por isso ela é um campo que atua com grande requisito em propagandas, livros, cartazes, revistas, todos os meios midiáticos massivos em que ela possa se destacar (FREITAS, 2009, p. 3).

Com o avanço da tecnologia, as práticas do ensino da arte evoluíram, novos recursos e técnicas são utilizados para contribuir com a aprendizagem das artes visuais, música e teatro. Os alunos são estimulados, com a utilização de recursos eletrônicos, na composição de obras, fotos e filmes.

2.3 LINGUAGEM DA MÚSICA

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntas as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes (ALVES).

Trabalhar esta linguagem como ferramenta pedagógica possibilitou ao educando perceber as diversas formas de interação da música, com as demais disciplinas e com a vida. As contribuições que a música pode proporcionar ao desenvolvimento dos alunos e a forma como nos propomos a trabalhar em aula, integrou-se em uma grande trama de desafios e construção de saberes em Arte. As atividades foram realizadas em sala ambiente para música e o fio condutor do trabalho foram os efeitos positivos que ela proporciona. Então, procuramos desenvolver práticas musicais que despertassem o interesse pela música nos alunos. É imprescindível trazer aqui o pensamento de Gainza:

Na atualidade, não existem receitas demarcadas ou lineares para educar, em nenhuma área do conhecimento e muito menos na arte. A música, como a maior parte das disciplinas, deve ser ensinada por maneiras diretas, abertas, transversais e interdisciplinares, que permitam integrar os diferentes aspectos da pessoa, do mundo, do conhecimento. Porque a música, como costumamos repetir, não pode continuar sendo considerada como uma atividade de caráter meramente estético, pois trata-se de uma experiência multidimensional, um direito humano, que deveria estar ao alcance de todas as pessoas, a partir de seu nascimento, e por toda a vida (GAINZA, 2008, p. 23).

As palavras da autora vêm confirmar o nosso fazer pedagógico, quando propomos aos alunos que experimentem, ousem e acreditem no seu potencial musical e no de seus colegas, ao realizarem as atividades musicais de canto, ritmo e percussão corporal. Para Camargo (2009), mesmo não apresentando grandes aptidões musicais, a criança deve ser incentivada e elogiada, pois, à medida que as atividades musicais são desenvolvidas na sala de aula, a criança construirá o seu conhecimento em música.

A existência da música na vida das pessoas é inegável e, no caso dos nossos alunos, a música contribui para o desenvolvimento das relações interpessoais de seu dia a dia. Existem muitas possibilidades de buscar as contribuições da música no crescimento do ser humano, uma vez que ela se faz presente em suas vidas, desde o ventre materno, com as batidas do coração e os movimentos simultâneos e ritmados, que segue no decorrer das suas vidas. Sendo assim, nas diversas atividades propostas em aula, podemos perceber a ação musical na forma de expressão e também para estabelecer regras, relações sociais, diversão, alegria e aprendizagem no cotidiano dos educandos. Esses exemplos dão um breve panorama da importância da música na educação, seja ela escolar ou na família.

A música, como sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação (FARIA, 2001, p. 24).

Nas aulas de música, realizamos atividades que marcaram momentos significativos de construção do conhecimento musical em ambas as turmas. Foi prazeroso perceber o efeito desses aprendizados que refletiram nas atitudes da turma, quando, após as aulas, saíam cantando, percutindo, brincando e divertindo. Entusiasmados, repetiam, no intervalo, algumas atividades realizadas em aula, ensinando aos colegas de outras turmas os jogos musicais que aprenderam. O envolvimento com as atividades e brincadeiras sonoras fez sentido para eles, sem cobranças técnicas, livres para experimentarem e se relacionarem. Por conseguinte, não há limites para os alunos, porque eles aprendem muito mais do que podemos imaginar. Ensinar musicalmente é ensinar uma nova linguagem, a qual, a cada dia, faz com que possamos acreditar nos benefícios positivos que a música produz, quando o trabalho for dinâmico, com alegria, emoção e encantamento, sabendo de onde partir e onde queremos chegar com ela.

2.4 LINGUAGEM DO TEATRO

O Teatro é uma combinação lúdica entre aquele que se propõe a atuar e aquele que é o espectador. Esta atividade pode ser comparada com a brincadeira infantil do “faz de conta”: quando um finge e o outro acredita. Um jogo em que um fala e outro escuta.

As dramatizações seriam, portanto, espaços de improvisação livre ou espaços livres para o jogo dramático infantil e, no caso de dramatizações com crianças, espaços onde, sem muitas regras e sem a intervenção dos adultos, as crianças possam exercitar o faz de conta, o jogo simbólico, assumindo situações imaginárias e encarnando personagens, sem a preocupação estética de alcançar um produto cênico ou de comunicar-se com os espectadores. Já, na improvisação, a

elaboração de um produto, que está diante de uma plateia ou será assistido por espectadores, é uma premissa (FERREIRA; FALKEMBACH, 2012, p. 28).

Improvisações são tão antigas quanto o homem, pois foi a partir dessa estrutura que se estabeleceram as convenções das linguagens cênicas e foram inventados o teatro, a dança, a música como espetáculo, ou seja, como arte e não apenas como divertimento.



Figura 4 - Jogos Teatrais
Fonte: Fotografado pelos autores

Assim, ao nos propormos trabalhar com a linguagem do teatro com os educandos da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, nós pretendemos ousar, tirando o aluno de sua zona de conforto, fazendo-o ser o protagonista de sua própria história, tecendo, na malha de sua vida, através do conhecimento e vivências teatrais, contribuições positivas para que se tornem cidadãos críticos e sensíveis através dessa linguagem. Estes jogos sensórios, que fazem envolver vários sentidos, como a visão, tato, audição desenvolvem no educando uma desconstrução dos automatismos diários de suas próprias vivências, dando, assim, lugar a experiências corporais imagéticas vivas e criativas.

Segundo o filósofo e psicólogo francês Maurice Merleau-Ponty, a “consciência é a percepção e percepção é consciência”. Portanto, o ponto inicial para toda experiência perceptiva é a experiência corporal. Logo, quando sugerimos ao aluno que se envolva nessas atividades teatrais, estamos objetivando que ele experimente uma linguagem que trabalha suas percepções e consciência corporal. Desta forma, ao realizar as atividades teatrais, o educando, dentro de todo esse processo experiencial, passa a perceber seu corpo, ao mesmo tempo, como vidente e sensível, ou seja, sentindo, conhece e conhecendo, sente. Consequentemente, a arte é uma experiência sensível e, através do teatro, o aluno empresta o seu corpo ao mundo e, com este empréstimo, transforma o mundo em arte, mesmo que para ele todo esse processo seja inconsciente.

Quando o aluno é desafiado a improvisar, organizar, comparar, selecionar, sentir e pensar sobre um conflito cênico, ao ordenar e elaborar uma solução, ele vai projetar todo este pensamento na expressão artística, neste caso, como é instigado na linguagem teatral, vai resultar em uma improvisação ou apresentação de teatro.

Além disso, é evidente que a criança, o jovem ou o adulto que faz teatro tem uma percepção especial e melhor do mundo. Por isso, defendemos que todos nós deveríamos explorar todas as linguagens artísticas e permitir-nos, pelo menos uma vez na vida, fazermos teatro, resultando na fruição da imaginação e facilitando a encontrarmos soluções inovadoras e ousadas, seja ela no campo da ciência ou da arte.

O desafio maior, neste processo de costurar, amarrar e tecer a partir das diferentes linguagens no ensino da arte, é trazer o teatro, pela primeira vez, como conteúdo no processo de aprendizagem do aluno, na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. É estimulante como educadores, estarmos vivendo esta proposta como agentes estimuladores, para que o aluno perceba-se, dentro de seu tempo de aprendizagem, como protagonista dessa construção, desafiando-o a conhecer esta linguagem. Enfim, como já mencionado anteriormente, esses jogos só são possíveis, se houver um jogador disposto a realizá-los e uma plateia disposta a escutar.

Ao ensinarmos a arte através do teatro, estamos acreditando em todo o potencial de desenvolvimento educativo que o aluno pode ter. Segundo a revista Educar para Crescer, o teatro pode motivar o educando a:

- Aumentar a autoestima;
- Melhorar a timidez;
- Aprimorar habilidade de relacionar-se com os outros;
- Fazer com que a criança se conheça mais,
- Desenvolver a consciência corporal e coordenação motora;
- Ensinar a trabalhar em grupo;
- Desenvolver habilidades cognitivas como memória e raciocínio;

- Expandir o repertório cultural;
- Melhorar o desempenho escolar;
- Propiciar o fazer poético.

Além disso, como falamos em experiências anteriores, Larrosa (2002) conclui que o teatro é algo que “nos passa, nos acontece e nos toca”. É a essência do real sentido da palavra percepção. Cabe a nós, arte-educadores, planejarmos nossas aulas, objetivando dentro desse processo educativo o envolvimento do aluno nessa experiência, pensando não somente que ele passe por isso e faça acontecer, mas que, definitivamente, faça-lhe sentido e que o toque significativamente, formando-o e transformando-o.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL - PCN - Arte, 1997, p. 19).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

3.1 OS FIOS DA TRAMA

Ao mesmo tempo, o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender ‘o que é tecido junto’, isto é, complexo, segundo o sentido original do termo (MORIN, 2014, p. 14).

Em uma educação que ainda está fragmentada, na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, estamos experienciando uma proposta de construção de um tecido. Diferentes abordagens sobre uma proposta, um planejamento único, a fim de gerar proposições diversificadas. Estamos aprendendo na construção coletiva, quando ideias e novas proposições estão deixando de ser assustadoras para fundirem-se em um tecido constituído de diversidades e de novos caminhos para a construção de conhecimento.

A escola, cada vez mais, deverá ser um espaço aberto, e a educação inevitavelmente vinculada à cultura. A vida deve ser a dimensão integradora das relações na escola. Se não houver vida naquilo que aprendemos, então não há educação, formação e muito menos aprendizagem. A escola deve ser um corpo vivo (MOSÉ, 2014, p. 83).

Desse modo, ao estimularmos nossos alunos a se manifestarem artisticamente, cada educando estará construindo sua identidade e autoestima, pois trabalhará liberando seus sen-

timentos e tensões e aprimorando suas percepções, fatores estes que influenciarão positivamente na aprendizagem, na sua relação com o eu, com o outro e com o mundo.

Esperamos que este artigo contribua para o levantamento de novas questões acerca da importância do ensino de Arte, na construção de novas tramas e no aprofundamento da investigação sobre este tema.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea**: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Ed. Cortez Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CAMARGO, Karina Góss Fontanella. **Música nas Séries Iniciais**: uma reflexão sobre o papel do professor unidocente nesse processo. Maringá, 2009.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis chateaubriand? Paraná 2001.

FERREIRA, Tais; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREITAS, Jaqueline de Souza. **A Estética da Ilustração**: sua influência no desenvolvimento de um trabalho ilustrativo. Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Prefácio. In: FONTERRADA, Maria Trench de Oliveira (Org.). **De tramas e Fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

KAWAKAMI, Tatiana Tissa. A popularização da fotografia e seus efeitos: um estudo sobre o a disseminação da fotografia na sociedade contemporânea e suas consequências para os fotógrafos e suas produções. 2012. **Projética Revista Científica de Design**, Londrina, v. 3, n.1 , p 168-175, jul. 2012.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista brasileira de Educação** (ANPEd), Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M Terezinha Telles. **Didática do ENSINO DE ARTE A LINGUA do MUNDO**: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo, FTD, 1998.

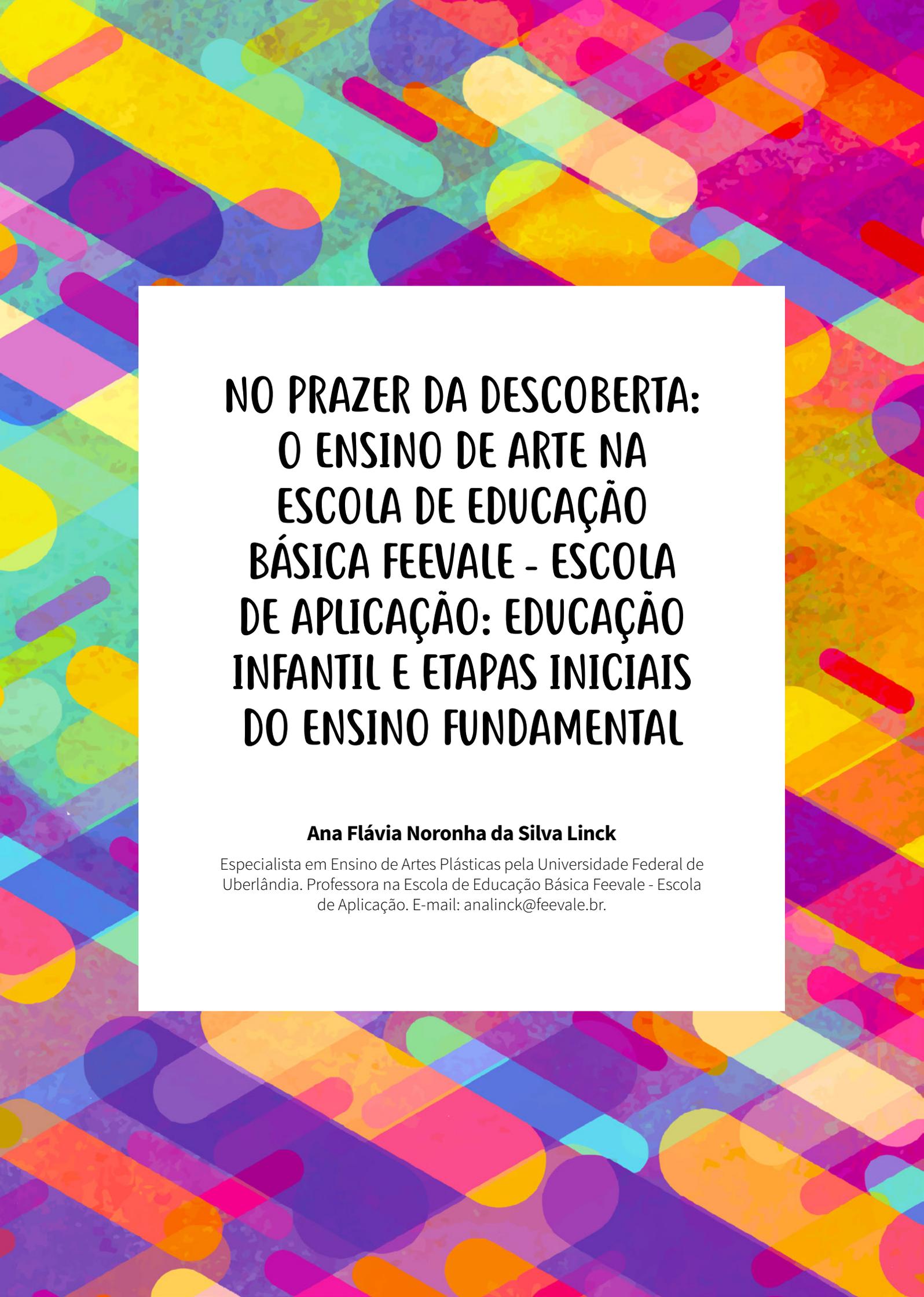
MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita**: repensar a reformar, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: RJ. Ed. Bertrand Brasil. 2014.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira. 2014.

Revista Educar para Crescer. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/10-motivos-seu-filho-fazer-teatro-635435.shtml>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

SONTAG, Susan. **Sobre a fotografia**. São Paulo. Companhia das Letras. 2004.

WECHSLER, Solange Múglia, **CRIATIVIDADE**: descobrindo e encorajando. Campinas/SP: Editora Psy, 1993.



NO PRAZER DA DESCOBERTA: O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA FEEVALE - ESCOLA DE APLICAÇÃO: EDUCAÇÃO INFANTIL E ETAPAS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Flávia Noronha da Silva Linck

Especialista em Ensino de Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: analinck@feevale.br.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo pontuar alguns aspectos sobre o ensino de arte na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, nas primeiras etapas do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, com o desejo de mostrar esta prática que já está sendo desenvolvida há três anos na escola. É uma tentativa de entender, através da contextualização das atividades, qual é a fundamentação teórica e como estão acontecendo as aulas de Arte. Além disso, localizo as atividades em sala de aula e suas referências do ensino de arte, mostrando como esta disciplina está sendo desenvolvida na Escola, baseada no desenvolvimento da arte educação, a partir dos anos 80, no Brasil, referente à leitura de imagens e a proposta triangular. Documento, através de fotos, as práticas de sala de aula e registro o planejamento de atividades para os alunos, focando em dois aspectos: a alfabetização visual e o desenvolvimento da criatividade.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Ensino de arte. Educação infantil. Etapas iniciais.

ABSTRACT

This paper aims to score a few points about the art education in the school of application of Feevale, in the early stages of basic education and early childhood education. To show this practice that is already being developed for three years at the school. It is an attempt to understand, through the context of the activities, which as they are happening and the art classes. Finds the classroom activities and their references from art education. Demonstrates how this discipline is being developed at school, based on the development of art education, from 80 in Brazil, on the image and read the proposal. Documenting through pictures, classroom practices and records the planning of activities for students focusing on two aspects: visual literacy and the development of creativity.

Keywords: Pedagogical practices. Teaching art. Infant education. Early stages.

RESUMEN

Este texto pretende marcar algunos puntos sobre la educación artística en la escuela de aplicación de la FEEVALE, en las primeras etapas de Educación básica y Educación Parvularia. Para demostrar esta práctica que ya se está desarrollando por tres años en la escuela. Es un intento de comprender, a través del contexto de las actividades, que ya están sucediendo y las clases de arte. Encuentra las actividades del aula y sus referencias de la educación artística. Demuestra cómo esta disciplina se está desarrollando en la escuela, basada en el desarrollo de la educación del arte, de 80 en Brasil, en la imagen y leer la propuesta. Documentar a través de imágenes, las prácticas de aula y registra la planificación de actividades para estudiantes interesados en dos aspectos: alfabetización visual y desarrollo de la creatividad.

Palabras-clave: Prácticas pedagógicas. La enseñanza del arte. Educación infantil. Las primeras etapas.

Muito de arte, no prazer da descoberta.
Tudo por se revelar,
Descobrir.
Um convite a entrar a envolver-se.
Os olhares conduzem a ação.
Ação repleta de encantamento e expressão;
Revela;
Descobre;
Encontra caminhos.
O movimento recomeça.
Muito de arte, no prazer da descoberta...

1 INTRODUÇÃO: MUITO DE ARTE, NO PRAZER DA DESCOBERTA

Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica (BRASIL, 1997, p. 26).

Este artigo apresenta o trabalho que está sendo realizado nas aulas de arte da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, na Educação Infantil e Etapas Iniciais do Ensino Fundamental, na busca de alicerçar e estruturar o ensino de Arte na Escola.

Apresento o amadurecimento e a fundamentação teórica das propostas realizadas na sala de aula, além de destacar alguns aspectos que estão sendo desenvolvidos, que são em relação à alfabetização visual e ao desenvolvimento da criatividade na Educação Infantil e nas Etapas Iniciais.

Lançando um olhar sobre os objetivos e as práticas, pude traçar uma perspectiva de onde estamos e para onde iremos. Estabeleço, assim, uma proposição adequada aos objetivos do ensino da Arte, tornando mais claras as propostas e as atividades.

Muitos autores e pesquisadores dedicaram-se a desenvolver uma metodologia e fundamentaram a importância do uso de imagens para o ensino da arte, reforçando esse ensino como área de conhecimento, com conteúdos específicos. Esses conteúdos são baseados na concepção da arte como uma linguagem, com elementos e gramática específica e na importância da leitura de imagens.

Nos anos 1980, foi criada e difundida no Brasil uma abordagem do ensino de arte que passou a ser conhecida como Metodologia triangular e que hoje mais corre-

tamente chamamos de proposta Triangular. Essa abordagem vinha quebrar com o conhecido sistema de ensino de arte, especialmente visual, em que o aluno era levado apenas a se expressar, e propunha que se trabalhasse com três ações mental e sensorialmente básicas quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização (BARBOSA, 1998, p. 33).

Busco, também, apropriar-me desta caminhada que a arte-educação percorreu, principalmente nas últimas décadas, no Brasil, para transformar nossa prática em propositora de significados, instigando o olhar, proporcionando o contato com o legado artístico e cultural, impulsionando, assim, uma postura de autonomia criativa, questionadora e reflexiva nos alunos.

O prazer da descoberta é poder visitar o cotidiano, extraindo um panorama para alicerçar e respaldar o que está sendo desenvolvido na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. Propus-me a olhar para a construção das propostas, baseando-me na alfabetização visual e no desenvolvimento da criatividade.

2 DESENVOLVIMENTO: UM CONVITE A ENTRAR A ENVOLVER-SE

A arte, portanto se faz presente, desde as primeiras manifestações de que se tem conhecimento, como linguagem, produto da relação homem/mundo (BUORO, 1997, p. 20).

A arte, como uma linguagem, é apresentada aos alunos constituída de elementos e gramática própria. Apresento os elementos visuais (cor, linha, forma, volume), criando atividades para que os alunos conheçam e se familiarizem com estes elementos constituintes da linguagem da arte.

Através do contato com as imagens e os elementos constituintes da linguagem das artes plásticas e de atividades que procuram estimular as respostas criativas nas crianças, convidando os alunos a apreciarem, olharem detalhes e interagirem com as obras e imagens, a fim de estabelecerem um conjunto de significados. Porquanto, as imagens e os elementos visuais convidam a olhar, a interagir e a significar. Além disso, oportunizar este contato e conhecimento constitui parte importante para que a expressão seja de envolvimento e enriquecimento. “Por meio da arte podemos representar as coisas que amamos, conhecemos e imaginamos” (O MUNDO, 1954, p. 1).

Desse modo, para que o mundo possa ser representado, é necessário que possamos conhecer a linguagem, aprender a olhar o que foi produzido, como ainda, entrar, percorrer, desvendar, pois precisamos ser instrumentalizados para esta aventura. “A significação não

está, portanto, na obra, mas na interação complexa de natureza primordialmente imaginativa entre a obra e o espectador” (BRASIL, 1997, p. 30).

Assim sendo, nesta perspectiva de instrumentalizar o olhar e convidá-lo a entrar, percorrer e expressar-se, para o desenvolvimento das propostas em sala de aula, são importantes alguns aspectos como:

1º. Alfabetização visual

- Apresentar a arte como linguagem, com os elementos visuais cor, linha, forma, superfície, volume;
- Leitura de obras: apreciar obras e imagens, perceber detalhes e os elementos visuais, estimular a percepção e a reflexão sobre as obras. Contextos artísticos, detalhes como nome do artista e história da arte.

2º. Desenvolvimento da criatividade

- Imaginação criativa, descoberta dos materiais, surpresas para desvendar, contagem de histórias a fim de desenvolver e estimular a imaginação;
- Percepção sensorial, exercícios sensoriais, perguntas para refinar o sensorio;
- Pensamento divergente, experimentar materiais diferentes, desafios para encontrar soluções de problemas, geração de ideias e experimentação de materiais.

3º. Criação

- Autonomia criativa permite que a criança envolva-se com sua criação; aluno como autor, com autonomia de escolha e respeito as suas decisões em relação ao uso de materiais e à execução de suas ideias;
- Experimentação de materiais.

Esta proposição de desenvolver o planejamento das aulas, seguindo os aspectos referidos acima, busca um caminho de construção de objetivos e planejamento, que procura enriquecer as propostas de atividade, dando significado e enriquecendo a apreensão dos conteúdos pelos alunos, conforme citado nos parâmetros curriculares nacionais. “A qualidade imaginativa é um elemento indispensável na apreensão dos conteúdos, possibilitando que a aprendizagem se realize por meio de estratégias pessoais de cada aluno” (BRASIL, 1997, p. 31).

3 ATIVIDADES REGISTRADAS

Ação repleta de encantamento e expressão;
Revela;
Descobre;
Encontra caminhos.

“A Criança está integralmente presente em tudo que faz, principalmente quando existe um espaço emocional que a permita.” (DERDYK, 2015, p. 25).

“A vivência é a fonte do crescimento, o alicerce da construção de nossa entidade. Fornece um leque de repertório, amplia a possibilidade expressiva.” (DERDYK, 2015, p. 25).

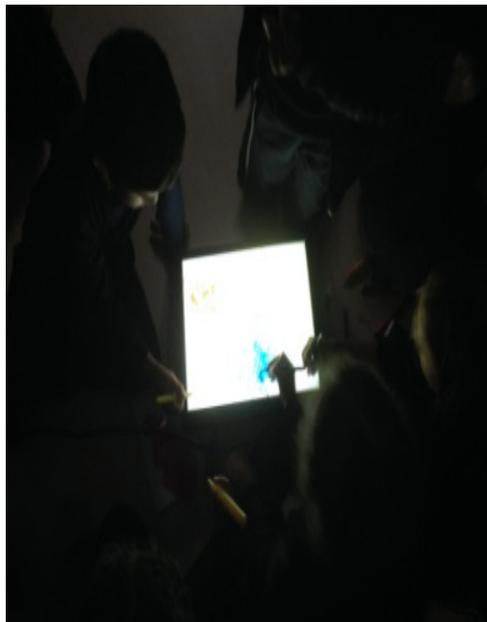


Figura 1 - Atividades feitas pelos alunos de elemento cor - misturando as cores no painel luminoso
Fonte: fotografado pela autora



Figura 2 - Atividades feitas pelos alunos de elemento cor - Pintando com embalagem Roll on
Fonte: fotografado pela autora



Figura 3 - Atividades feitas pelos alunos de pintar a história criada pela turma nas atividades de teatro
Fonte: fotografado pela autora

A educação artística, como parte essencial do processo educativo, pode significar muito a diferença entre um indivíduo criador e flexível e um outro que não tenha capacidade para aplicar o que aprendeu, carente de recursos íntimos e com dificuldades no estabelecimento de relações com o meio (BRASIL, 1997, p. 18).



Figura 4 - Registro das atividades realizadas pelos alunos na Criação personagens e histórias
Fonte: fotografado pela autora



Figura 5 - Registro das atividades realizadas pelos alunos, de elemento visual - cor, atividade dançando com as cores primárias
Fonte: fotografado pela autora



Figura 6 - Registro das atividades realizadas pelos alunos, elemento visual - linha atividade Dança das canetas, criando linhas e rabiscos com o corpo
Fonte: fotografado pela autora



Figura 7 - Registro das atividades realizadas pelos alunos, elemento visual - linha atividade desenhando com areias coloridas
Fonte: fotografado pela autora

As imagens são registro das atividades executadas pelos alunos nas turmas de Educação Infantil e Etapas Iniciais do Ensino Fundamental. Demonstram como as propostas buscam desenvolver as habilidades artísticas, a fim de que, como citado nos parâmetros curriculares nacionais, “as habilidades artísticas se desenvolvam por meio de questões que se apresentam à criança no decorrer de suas experiências de buscar meios para transformar ideias, sentimentos e imagens num objeto material” (BRASIL, 1997, p. 21).

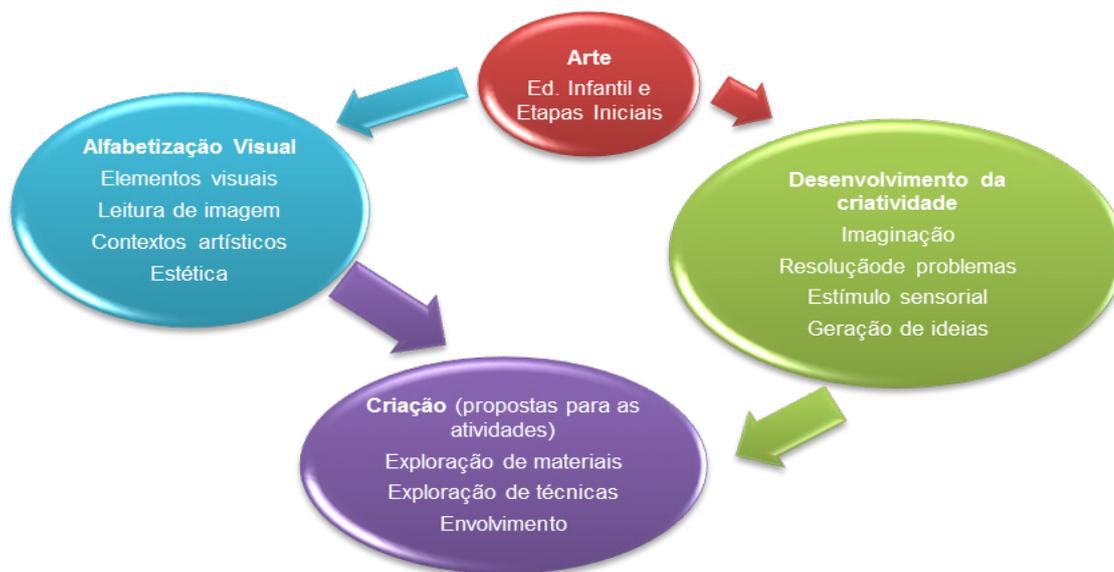


Figura 8 - como se dá o planejamento e as propostas para atividades com os alunos
Fonte: elaborado pela autora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O MOVIMENTO RECOMEÇA. MUITO DE ARTE, NO PRAZER DA DESCOBERTA...

Pode-se dizer que a Arte está presente no mundo desde que o homem é homem. (BUORO, 1997, p. 19).

Somos seres produtores de arte, pois temos a capacidade de encantamento, ávidos por experimentar e descobrir novas maneiras de comunicação e de criação. O estímulo ao desenvolvimento destas capacidades, na infância, é importante para que tenhamos adultos mais criativos.

A partir destes relatos, procuramos apresentar como as aulas de artes estão sendo desenvolvidas nas etapas iniciais do Ensino Fundamental, porque é necessário para conceituar, localizar as ideias e autores que possam respaldar esta prática.

Revelar este universo das artes para os alunos é uma busca por significação, envolve uma perspectiva de educação focada no “ser” e na qualidade do aprendizado, na sensibilidade e na imaginação. “As artes levam-nos à dimensão da existência e - conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte - ela nos ensina a ver o mundo esteticamente”. (MORIN, 2014, p. 45).

Uma busca por novas formas de ver-se e ver o mundo.

Na produção e apreciação da arte estão presentes habilidades de relacionar e solucionar questões propostas pela organização dos elementos que compõem as formas artísticas: conhecer arte envolve o exercício conjunto do pensamento, da intuição, da sensibilidade e da imaginação. (BRASIL, 1997, p. 30).

Mais do que nunca precisamos agir para transformar nossa ação no mundo, nossa existência,

A arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p. 19).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez editora, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez editora, 1997.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho, desenvolvimento do grafismo infantil**. Porto Alegre: Zouk, 2014

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reformar, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

O MUNDO da Criança. A arte ao alcance da criança. Rio de Janeiro: Delta, 1954.

COMO TUDO COMEÇOU: UMA PROPOSTA DE PROJETO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO MÉDIO

Cleidi Jaqueline Blos Dresch

Especialista em História, Comunicação e Memória pela Universidade Feevale. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: cleidi@feevale.br.

Janine Vieira

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: janinevieira@feevale.br.

RESUMO

O espaço escolar, que é um campo formal para a aprendizagem e produção de conhecimento, cada vez mais precisa acompanhar as transformações e exigências do ensino contemporâneo para a construção de novos saberes. Os projetos interdisciplinares podem ser uma ferramenta importante para auxiliar os educandos a compreender melhor o universo que os rodeia, pois o contexto de vida dos estudantes está cada vez mais globalizado e complexo. O presente artigo, nesse sentido, pretende propor uma reflexão sobre o desafio do uso dessa ferramenta, envolvendo áreas distintas do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. O projeto interdisciplinar, intitulado “Como tudo começou”, foi aplicado com alunos da primeira etapa do primeiro ciclo do Ensino Médio, de uma Instituição da rede privada de Novo Hamburgo. A turma se organizou em grupos e cada grupo escolheu uma hipótese sobre a origem da vida e, a partir disso, recebeu um roteiro de pesquisa, que foi mediado e adaptado pelos professores envolvidos no projeto. Após o término da pesquisa, os grupos elaboraram um resumo expandido e o apresentaram para a turma. Ao final do projeto, confirmou-se a eficácia da ferramenta utilizada e percebeu-se um desejo em continuar aplicando e aprimorando diferentes ferramentas pedagógicas.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Pesquisa. Projeto.

ABSTRACT

The school environment, that is a formal field for learning and knowledge production, needs to follow the changes and demands of contemporary education to the construction of new knowledge. Interdisciplinary projects can be an important tool to help students better understand the world around them, as the context of students' lives are increasingly global and complex. This article proposes a reflection on the practice of using this tool in the teaching-learning process involving different knowledge areas. The interdisciplinary project, entitled “In the beginning” was applied to first year high school students of a private institution in Novo Hamburgo. The class was organized into groups and each group chose a hypothesis about the origin of life and, from that, received a script research, which was mediated and adapted by the teachers involved in the project. After the research, the groups developed an expanded summary and presented it to the class. At the end of the project, it was confirmed the effectiveness of the tool used and teachers realized a desire to continue implementing and improving various teaching tools.

Keywords: Interdisciplinarity. Research. Project.

RESUMEN

El espacio escolar, que es un campo formal para el aprendizaje y producción de conocimiento, cada vez más necesita acompañar las transformaciones y exigencias de la enseñanza contemporánea para la construcción de nuevos saberes. Los proyectos interdisciplinarios pueden ser una herramienta importante para auxiliar los educandos a comprender mejor el universo que los rodea, pues el contexto de vida de los estudiantes está cada vez más globalizado y complejo. El presente artículo, en ese sentido, pretende proponer una reflexión acerca del desafío del uso de esa herramienta involucrando áreas distintas del conocimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El proyecto interdisciplinario, intitulado “Cómo todo empezó”, fue aplicado con alumnos de la primera etapa del primer ciclo de la enseñanza media de una institución de red privada de Novo Hamburgo. El grupo se organizó en grupos y cada uno eligió una hipótesis sobre el origen de la vida y, a partir de eso, recibió un recorrido de investigación, que fue mediado y adaptado por los profesores involucrados en el proyecto. Después del final de la investigación, los grupos elaboraron un resumen expandido y lo presentaron para el grupo. Al final del proyecto, se confirmó la eficacia de la herramienta utilizada y se percibió un deseo en continuar aplicando y perfeccionando distintas herramientas pedagógicas.

Palabras-clave: Interdisciplinaridad. Investigación. Proyecto.

1 SUPERAÇÃO DA VISÃO FRAGMENTADA

Maria Cândida Moraes (2002), na obra *O paradigma educacional emergente*, ressalta que, se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude.

Segundo Edgar Morin, só o pensamento complexo sobre uma realidade também complexa pode promover a reforma do pensamento no sentido da contextualização, da articulação e da interdisciplinarização do conhecimento produzido pela humanidade. Para ele:

a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (MORIN, 2005, p. 23)

Trabalhar interdisciplinaridade na produção e na socialização do conhecimento, no campo educativo, vem sendo exaustivamente discutido por vários teóricos, principalmente por aqueles que pesquisam as teorias curriculares e as práticas pedagógicas. Assim, a literatura atual sobre esse estudo mostra que existe uma concordância acerca do sentido e da finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. Trata-se de uma proposta que caminha para novas formas de organização do conhecimento ou para um novo sistema de sua produção, difusão e transferência, como propõe Michael Gibbons (1997).

Os projetos interdisciplinares são ferramentas importantes para superar essa visão fragmentada e têm sido um desafio nos dias atuais. As complexas mudanças que abrangem não só a área educacional, mas envolvem também as questões sociais, econômicas, tecnológicas e políticas são muitas e pertinentes. Este é um movimento histórico que vem marcando presença na prática docente na atualidade.

A opção por um ensino baseado em projetos possibilita uma aprendizagem pluralista e permite articulações diferenciadas de cada aluno envolvido no processo. Ao alicerçar projetos, o professor pode optar por um ensino através da pesquisa, com uma abordagem de discussão coletiva crítica e reflexiva que oportunize aos alunos a convivência com a diversidade de opiniões, convertendo as atividades metodológicas, em situações de aprendiza-

gem ricas e significativas. Esse procedimento metodológico propicia o acesso a maneiras diferenciadas de aprender e, especialmente, de aprender a aprender.

O principal ponto de reflexão deste trabalho é a proposta da prática de um projeto interdisciplinar, com áreas distintas, no processo ensino-aprendizagem, articulando as diferentes abordagens necessárias de cada disciplina, com seus avanços, limitações, conflitos e consensos.

2 O PROJETO INTERDISCIPLINAR

A partir das reuniões pedagógicas no início do ano letivo de 2016, os professores das áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática perceberam a possibilidade de um trabalho interdisciplinar com as turmas da primeira etapa do primeiro ciclo do ensino médio. Como o projeto foi planejado para acontecer nas primeiras semanas de aula, os professores delimitaram o tema de acordo com os planos de estudos (PCN, 1998). O assunto escolhido foi “Origem da Vida” e o projeto foi denominado “Como tudo começou”. Conforme Karnal (2003), a autonomia da condução do processo educacional é do professor.

Araújo (2003) entende o trabalho com projetos como uma estratégia pedagógica coerente com “a abertura para o novo; a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, visando transformar a realidade e a possibilidade de decisões, escolhas, apostas, riscos e incertezas”. Assim, o autor defende que a estratégia de projetos é uma forma de articular os conhecimentos científicos permitindo que alunos tornem-se coparticipantes de seu próprio processo educativo. Ao mesmo tempo, a estratégia de projetos também possibilita encarar o conhecimento, não somente em suas características lineares e hierarquizadas, mas também como uma rede de relações.

Com base na temática escolhida, os professores selecionaram nove hipóteses sobre a origem da vida e, a partir disso, foram elaborados roteiros de trabalho que indicavam os caminhos a serem percorridos durante a pesquisa pelos alunos. Cada atividade do projeto foi pensada de forma a contemplar os objetivos gerais, que eram: aprender a pesquisar em diversas fontes; conhecer as teorias sobre a origem da vida; identificar as principais características de cada teoria; compreender os experimentos e observações e suas contribuições para o entendimento da origem da vida; conhecer as etapas do método científico; além de contemplar os objetivos específicos das disciplinas envolvidas. Machado (2006) afirma que a necessidade de metas para a construção de um projeto implica na necessidade de um planejamento pedagógico que tenha um objetivo a ser atingido. A atuação e planejamento docente, neste caso, passam a ser orientados por este objetivo.

Também foi elaborado um cronograma de atividades para a organização do grupo de professores. A cada aula, o professor anotava o desenvolvimento das atividades para que o próximo professor envolvido pudesse dar continuidade ao projeto.

O projeto iniciou com a apresentação de uma linha de tempo única, com informações pessoais dos professores, pois na primeira etapa do primeiro ciclo ingressam muitos alunos novos na Escola e a maioria dos professores do Ensino Médio são desconhecidos, mesmo para os alunos que já estudavam na Escola, no Ensino Fundamental. Além de essa atividade ser significativa para aproximar os educandos dos professores, consideramos sua realização importante, pois ela atende aos objetivos específicos das disciplinas de História e Matemática.

Antônio Damásio (2004) dedica-se a estudar o papel das emoções e dos sentimentos no funcionamento cognitivo. Depois de estudar uma série de pacientes com lesões cerebrais localizadas na área pré-frontal, considerada fundamental para o raciocínio, encontrou em todos eles uma importante redução da atividade emocional, o que o levou à conclusão de que existe uma profunda interação entre a razão e as emoções. Para Sastre e Moreno (2002), Piaget considerava os sentimentos como um motor que impulsiona a ação e esta visão não está distante das mais notáveis teorias sobre sentimentos e emoções que recentemente foram desenvolvidas na Psicologia.

Na disciplina de História, a linha de tempo teve como objetivo conceituar espaço e tempo, aplicando-os em situações concretas. Já na disciplina de Matemática, foi utilizada para trabalhar os intervalos numéricos. Logo após a apresentação da linha de tempo dos professores, foi proposto, aos educandos, elaborarem as linhas de tempo deles, para posterior apresentação. Assim, a primeira etapa do projeto foi concluída, introduzindo o tema e apresentando os professores e os alunos.

A etapa seguinte iniciou-se com uma contextualização sobre a proposta a ser desenvolvida, a partir de questionamentos acerca de como os primeiros organismos surgiram e se desenvolveram em nosso planeta, onde esses organismos teriam se originado e quais são as evidências disso. Com base nas respostas dos educandos, foram apresentadas as diversas hipóteses sobre a origem da vida. A turma se organizou em grupos e cada grupo escolheu a hipótese que mais lhe chamou atenção. Imediatamente, o grupo recebeu o roteiro de estudos. Para cada hipótese, foi elaborado um roteiro específico e, no decorrer das aulas, as etapas do roteiro foram sendo cumpridas, mediadas pelos professores envolvidos no projeto. Os roteiros estimulavam a exploração dos conceitos básicos, necessários para o entendimento da hipótese, propondo pesquisa, leituras de artigos, vídeos e experiências práticas. É importante salientar que os roteiros constituíam a base da pesquisa, mas eram flexíveis, se ajustando às curiosidades de cada grupo.

As hipóteses escolhidas foram: Teoria do Big Bang, Mundo do RNA, Começo Simples, Teoria dos Mares, Faísca Elétrica, Panspermia, Primórdios no Gelo, Comunidade Barrenta e Mitos da Criação. Independente do roteiro de cada hipótese, os objetivos de cada área do conhecimento eram os mesmos.

Na área de Ciências da Natureza, os objetivos eram: imaginar um cenário possível para os primórdios do universo; compreender a magnitude do tempo que está associada à origem do universo; conhecer a história da construção dos conceitos astronômicos; compreender a construção histórica das teorias para origem do universo; conhecer os principais cientistas que protagonizaram as maiores descobertas do século XX na Cosmologia e quais foram elas; reconhecer que no início do século XX havia um embate teórico que buscava descobrir se o universo teria evoluído (em expansão) ou se ele seria estacionário (homogêneo e imutável); identificar as substâncias simples e compostas; identificar as ligações que unem as substâncias; localizar os elementos na tabela periódica; identificar elementos e substâncias químicas; identificar fenômenos químicos e físicos; identificar as teorias sobre a Origem da Vida na Terra; compreender a formação dos primeiros seres vivos; reconhecer os diferentes componentes inorgânicos e orgânicos da célula; reconhecer envoltórios celulares e suas composições.

Para a área de Ciências Humanas, os objetivos contemplados foram: compreender a contextualização histórica das teorias apresentadas; e evidenciar os principais cientistas que defenderam as teorias pesquisadas. Na área de Matemática, os objetivos foram: aplicar as operações com conjuntos a partir das diferentes representações e situações-problema; aplicar o conceito de intervalo na resolução das operações de união, intersecção e diferença; construir o conceito de função entre dois conjuntos numéricos, utilizando a ideia de relação e dependência.

A cada aula, além de mediar o processo de ensino-aprendizagem, os professores faziam os apontamentos necessários nos roteiros para aprimorar e ampliar a construção do conhecimento. Segundo Machado (2006), o professor precisa levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática ou o problema proposto e, numa ação conjunta, precisam aprender a pesquisar e a desenvolver o espírito de investigação constante. O docente, por ser mais experiente, tem a responsabilidade de desencadear este processo e buscar fornecer as primeiras pistas sobre os conhecimentos disponíveis nas redes informatizadas, nos livros, nos periódicos ou nas revistas especializadas. Nesse processo de pesquisa e aprendizagem, é importante que o professor crie possibilidades para investigar recursos variados que levem o aluno a aprender a aprender, como e onde buscar a informação, como elaborar e produzir conhecimento próprio.

Partindo de pontos norteadores que subsidiem o processo de investigação, o docente pode fornecer alguns itens ou referenciais bibliográficos que possam auxiliar o encaminhamento dos alunos para a pesquisa, deixando claro que eles podem, e devem, buscar com autonomia outras fontes de informações. Na metodologia de ensino por projetos, os estudantes terão que pesquisar, discutir, elaborar e, especialmente, discernir entre o que é ou não relevante para construir conhecimento durante o processo.

Ao concluir o roteiro de pesquisa, cada grupo recebeu orientações para a elaboração de um resumo expandido, que continha introdução, fundamentação teórica, resultados, conclusões e referências, no qual, os alunos deveriam refletir sobre suas pesquisas e conhecimentos construídos para escrevê-lo. Após a finalização do resumo, os grupos organizaram uma apresentação para compartilhar com os colegas o que aprenderam ao longo do projeto.

As apresentações ocorreram em três períodos consecutivos e foram gravadas em vídeo para posterior avaliação do projeto. Durante as apresentações, cada aluno tinha uma planilha de anotações sobre as hipóteses apresentadas, em que anotavam as considerações relevantes citadas pelos colegas. Além disso, ao final de todas as apresentações, responderam a uma autoavaliação em relação ao seu aprendizado e percepções acerca do projeto.

Após a avaliação dos professores, os roteiros e o resumo expandido foram devolvidos para o grupo, juntamente com avaliação escrita e oral dos professores, além de sugestões de melhorias para as próximas pesquisas. Cada professor retomou os seus conteúdos específicos em suas aulas para finalizar o projeto.

3 PERCEPÇÕES DO PROJETO

Abordar a interdisciplinaridade na escola não é uma tarefa fácil, pois inicialmente envolve o desejo de encarar o ensino de uma maneira menos fragmentada. Para isso, é necessário se permitir a pensar em novas possibilidades e desprender-se dos conteúdos programáticos das disciplinas, flexibilizando em novas propostas de ensino. O tempo disponível para o planejamento é um desafio, podendo ser até uma barreira para a realização de um projeto interdisciplinar, uma vez que, encontrar um horário disponível em comum entre os professores envolvidos, é raro. Além disso, é importante que os professores sigam as combinações preestabelecidas durante o planejamento e mantenham as mesmas exigências perante os alunos.

Interligar conteúdos de diferentes disciplinas da mesma área de conhecimento implica em alinhar objetivos e reformular os Planos de Estudo. E quanto mais disciplinas e diferentes áreas do conhecimento estiverem envolvidas, maior é o trabalho para ajustar os objetivos e atividades a um único projeto. Planejar de forma interdisciplinar é oneroso para o professor, porém contribui de forma consistente na construção do conhecimento dos alunos e, também, do corpo docente.

No decorrer do projeto, percebeu-se que os alunos apresentaram dificuldades na escolha de fontes para a pesquisa. Além disso, os discentes mostraram insegurança ao sintetizar as informações encontradas e transformá-las em conhecimento. Apesar das dificuldades encontradas durante as pesquisas, o trabalho interdisciplinar possibilitou aos alunos uma nova visão de aula, mostrando a eles a riqueza de conteúdos que podem ser abordados

sobre determinado assunto e fazendo-os perceber a sua capacidade na produção do conhecimento e na iniciação de um processo autoral.

Diferentemente do professor que transmite o conhecimento na frente da sala de aula - “dador de aula” -, o professor que assume o papel de mediador do conhecimento, consegue se aproximar do educando, individualizando o seu olhar, diagnosticando as dificuldades com mais clareza e ajustando a pesquisa, conforme as curiosidades dos discentes, levando em conta seus saberes prévios, além de estreitar os laços afetivos. Ao ser mediador, o professor (re)descobre que sempre é tempo de aprender. O aprendizado não precisa vir, necessariamente, através de leituras, pesquisas e formações, mas, sim, por intermédio de seu aluno, através da troca de saberes.

Na autoavaliação os alunos expuseram o quanto foi significativa essa proposta de trabalho, o quanto gostaram das atividades e disseram como perceberam a construção do conhecimento ao longo do processo. O que foi evidenciado pelos alunos estava em concordância com as percepções que os professores tinham a respeito dos conhecimentos dos educandos.

O formato escolhido para a avaliação do projeto evidenciou não somente o olhar do professor, mas, principalmente, a percepção por parte do aluno sobre o seu aprendizado. A maneira utilizada para a devolução dos apontamentos sobre os conhecimentos construídos foi através de relatório escrito e de conversa com o grupo. O momento de troca oral foi bastante significativo para alunos e professores, pois foi possível debater sobre todo o processo e gerar perspectivas para os trabalhos futuros.

Depois de passar por todos os desafios e obter tantas conquistas, ficou evidente para os professores envolvidos que é possível realizar um projeto interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento. Os professores sentiram-se motivados a continuar e aperfeiçoar esse formato de trabalho, além de buscar novas estratégias de ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um olhar interdisciplinar acerca da vida permite um melhor entendimento e uma percepção mais apurada da relação entre seu todo e as partes que o constituem (GOLDMAN, 1979). Nesse sentido, a interdisciplinaridade funciona como interlocutora no processo de ensino-aprendizagem, ao produzir-se como atitude, como modo de pensar, como pressuposto na organização curricular e como fundamento para as ferramentas metodológicas, utilizadas na construção do conhecimento (FAZENDA, 1979; GADOTTI, 2004; JAPIASSU, 1976; MORIN, 2005).

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.
- GADOTTI, M. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GIBBONS, M. *et al.* **La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.
- GOLDMAN, L. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KARNAL, L. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.
- MACHADO, N. J. **A vida, o jogo, o projeto**. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). *Jogo e projeto: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 2002.
- MORIN, E. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de Conflitos e Aprendizagem Emocional**. São Paulo: Moderna, 2002.

TECENDO POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Rosângela Brogni

Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: robrogni@feevale.br.

Michele Luciana Petersen

Mestra em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale. Professora da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: michelelp@feevale.br.

RESUMO

Este artigo problematiza a formação de leitores no Ensino Fundamental, a partir do olhar ressignificado da literatura, tecendo possibilidades no trabalho voltado para as crianças. Desse modo, buscamos analisar a função que a literatura vai obter na constituição do sujeito-leitor desde a primeira infância, e, que, aos poucos, vai assumir um espaço capaz de transformar aquilo que a criança traz consigo - subjetividades de seu tempo e espaço, e, ainda, poderá servir de quebra de paradigma da realidade e sociedade em que vive. No estudo, fizemos um apanhado bibliográfico, a fim de que pudéssemos ir ao encontro daquilo que entendemos como literatura, bem como a formação de leitores e, sobretudo, no encantamento no ato de ler. Assim, consideramos as contribuições teóricas de Candido (1989), Silva (2001), Benjamin (2002), dentre outros, para amparar as práticas aqui compartilhadas, que merecem destaque nesta sociedade, se pensarmos nas escolas atuais, as quais competem, cada vez mais, com a inserção de novas tecnologias em sala de aula. Nesse sentido, vislumbra-se apontar alternativas de trabalho, empenhando-se para encantar o sujeito-leitor, mesmo diante das adversidades deste tempo, especialmente, suscitando para a viabilidade de uma “cultura de crianças leitoras” dentro do ambiente escolar.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Ensino fundamental.

ABSTRACT

This article aims to discuss the formation of readers in Elementary School, from the reframing literature point of view of literature that builds possibilities in working focused on children. Thus, we try to analyze the function that the literature performs towards to the constitution of the reader subject since his first childhood, and, little by little, it assumes a space able to transform what the child brings himself - subjectivities from his time and space, and also can be used as a paradigm shift of reality in the society where the child lives. In this study, we did a bibliographical summary, with the purpose to confirm what we understand as literature, therefore the formation of readers and, especially the enchantment of the reading moment. In this way, we consider the theoretical contributions of Candido (1989), Silva (2001), Benjamin (2002), among others, to support the teaching practices that here we shared and also deserve to be highlighted in this society, if we think about the current schools that compete more and more with a new technological insertion in the classroom. Thus, we glimpse to show working alternatives striving to enchant the reader subject, although the present adversities, specially evoking the viability of a “culture of reader children” inside the school ambience.

Keywords: Literature. Reading. Elementary school.

RESUMEN

Este artículo problematiza la formación de lectores en la Enseñanza Fundamental, a partir de la mirada resignificada de la literatura, tejiendo posibilidades en el trabajo dirigidas a los niños. De ese modo, buscamos analizar la función que la literatura va a obtener en la constitución del sujeto lector desde la primera infancia, y, que, de a poco, va a asumir un espacio capaz de transformar aquello que el niño trae consigo - subjetividades de su tiempo y espacio, y, aún, podrá servir de quiebra de paradigma de la realidad y sociedad en que vive. En el estudio, hicimos una investigación bibliográfica, con el fin de que pudiéramos ir al encuentro de aquello que entendemos como literatura, bien como la formación de lectores y, sobretudo, en el encantamiento en el acto de leer. Así, consideramos las contribuciones teóricas de Candido (1989), Silva (2001), Benjamin (2002), entre otros, para basar las prácticas aquí compartidas, que merecen destaque en esta sociedad, si pensamos en las escuelas actuales, las cuales compiten, cada vez más, con la inserción de nuevas tecnologías en el aula. En ese sentido, se pretende apuntar alternativas de trabajo con el esfuerzo de encantar el sujeto lector, aunque delante de las adversidades de este tiempo, especialmente, suscitando la viabilidad de una “cultura de niños lectores” dentro del ambiente escolar.

Palabras clave: Literatura. Lectura. Enseñanza fundamental.

1 ALGUMAS TESSITURAS SOBRE LITERATURA

Nesse mundo permeável, adornado de cores, em que cada passo as coisas mudam de lugar, a criança é recebida como participante. Fantasiada com todas as cores que capta lendo e contemplando, a criança se vê em meio a uma mascarada e participa dela. Lendo - pois se encontraram as palavras apropriadas a esse baile de máscaras, palavras que revolteiam confusamente no meio da brincadeira como sonoros flocos de neve (BENJAMIN, 2002, p. 70).

Distintas são as maneiras pelas quais podemos possibilitar o trabalho com os livros destinados às crianças¹. Uma dessas que entendemos ser, enquanto professoras de etapas iniciais do Ensino Fundamental, a porta no horizonte que formará leitores para a vida é vislumbrar a ressignificação do texto no leitor por meio do encantamento, tal como escreveu Benjamin na epígrafe acima. Nessa direção, as ideias tecidas aqui e as posteriores possibilidades compartilhadas são fruto de leituras e de reflexões baseadas no entendimento de literatura, formuladas enquanto sujeitos aprendentes que somos, e, por isso, o texto não tem a pretensão de naturalizar o certo e o errado no fazer docente, mas, sim, de tornar possíveis outras reformulações na atuação do professor, de acordo com os diferentes olhares que, porventura, vierem a lê-las.

Sob um olhar da Pedagogia, assim como pelo viés da literatura e da linguística, podemos dizer que o mundo em que vivemos é constituído por signos, códigos e linguagens. Logo, o contexto histórico e social tem sua devida importância para que esses, instituídos pelas variadas culturas, consigam ser compreendidos, expressados e traduzidos pelos sujeitos² através de uma linguagem própria, que pode ser tanto de um modo particular, como também coletiva. De acordo com Freire (1992, p. 11), “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que, a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Na medida em que estes signos e códigos conseguem ser compreendidos e interpretados pelos sujeitos, estabelece-se aí uma possibilidade de comunicação que seja favorável para que coexista um entendimento comum entre os grupos. Desta forma, esta linguagem passa a ser partilhada e, embora esteja habitada de diferentes representações particulares, fornece um sentido passível de ser “lida” e readaptada a certo contexto social, formando um novo texto.

¹ Atribuímos o mesmo significado que Postman (1999) à criança, aquela que é percebida com um ser biológico, ou seja, compreendida na fase de zero a 12 anos de idade.

² Utilizaremos a palavra “sujeito”, para indicar aqueles que, de alguma maneira, estão sujeitos e vinculados ao processo de aprendizagem desde a mais tenra idade. Sujeitos porque estão sujeitados a colaborar com a teia de conhecimento, bem como modificar-se a partir dessa.

Então, um texto aparece a partir de diferentes concepções e expressões culturais mediadas pelos sujeitos, e, por isso, considera-se que esse pode ser constituído a partir de diferentes formas de expressão, sendo estas escritas ou artísticas. Porém, esse olhar nem sempre foi assim, pois, de acordo com Compagnon (1999, p. 30), anteriormente ao século XIX, “[...] a literatura, conforme a etimologia, eram as inscrições, a escritura, a erudição, ou o conhecimento das letras”. Mas a pluralidade de textos que surgem em meados do século XIX aparecem justamente para colocar em reflexão o entendimento que se tinha de “texto literário” na era moderna ou até mesmo o que era considerado um texto, fazendo aparecer outra concepção de literatura.

De acordo com Compagnon (1999, p. 32):

[...] Um deslocamento capital ocorreu ao longo do século XIX: os dois grandes gêneros, a narração e o drama, abandonavam cada vez mais o verso para adotar a prosa. Com o nome de poesia, muito em breve não se conheceu senão ironia da história, o gênero que Aristóteles excluía da poética, ou seja, a poesia lírica, a qual, em revanche, tornou-se sinônimo de toda a poesia. Desde então, por literatura compreendeu-se o romance, o teatro, a poesia, retomando-se a tríade pós-aristotélica dos gêneros épico, dramático e lírico [...]. Restrita à prosa romanesca e dramática, e à poesia lírica, a literatura é concebida, além disso, em suas relações com a nação e com a sua história.

Portanto, o “novo entendimento de literatura” aparece, em virtude dos diferentes textos existentes numa sociedade que estava em transformação e, com isso, passam a ser considerados. Nas palavras de Kunz (2011), “[...] a literatura é interdisciplinar”, ou seja, ela vai dialogar com as diferentes áreas do conhecimento deixando implícito que em cada área há textos a serem lidos, “decifrados”, ou melhor, conforme Compagnon (1999, p. 44), “[...] não há uma essência da literatura, ela é uma realidade complexa, heterogênea, mutável”. Dessa forma, não são mais somente os documentos escritos como as poesias e os poemas, ou ainda, os romances que são considerados literários, mas, sim, as obras de arte, o cinema, as telenovelas, os periódicos, as revistas, os documentos históricos, enfim, há o entendimento de que existem infinitas possibilidades para se perceber que “em tudo” há um texto literário passível de ser entendido e assimilado, de acordo com o olhar específico de cada um. Vamos ao encontro de Candido (1989, p. 112), para dizer que chamaremos

[...] de literatura de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade; em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, e até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Parafraseando o autor, isto posto, a literatura pode ser percebida da forma mais ampla possível, e, por meio dessa, novos textos serão produzidos através da subjetividade de cada leitor e, em cada um dos “objetos literários”, estão intrínsecos traços de um tempo, de uma época, de uma cultura particular que, de um jeito ou de outro, estarão relacionadas com as épocas presentes e vão alterar determinada realidade. De acordo com Candido (1989, p. 19), “[...] dependendo da ação dos fatores do meio que se exprimem na obra [...], esta produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e sua concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais”.

Dessa maneira, um texto é estruturado como se fossem pequenos fragmentos culturais que serão implantados na constituição identitária do sujeito-leitor e serão transformados em outros, e esses em mais outros e, assim, sucessivamente. Ou, de acordo com Bittencourt (2005, p. 48), sob o

[...] ponto de vista desconstrutivista de Jaques Derrida, a significação de um texto está dispersa ao longo da cadeia de significantes: um significante me conduz a outro e este a um terceiro e assim sucessivamente; assim, significações anteriores são modificadas por outras posteriores. Desta forma, um texto passa a se assemelhar a uma teia que se estende sem limites, onde “há um intercâmbio e circulação constantes de elementos [...] e onde tudo está relacionado com tudo”.

Há uma teia que se estabelece sem limites, onde cada sujeito criará um texto ligado a outro, e assim por diante, e essa interseção passa a ser um lugar onde se firmam conexões para futuras reescritas. Ou ainda, conforme Silva (2001, p. 22), “[...] movido por um sentimento do mundo e recebendo influências desse mundo, o escritor articula ideias, transforma referenciais da realidade no sentido de viver a experiência da criação e, assim, estruturar o seu texto”.

Isto posto, a literatura vai obter um papel fundamental na constituição do sujeito-leitor, e é desde a primeira infância que vai assumir um espaço capaz de transformar a subjetividade que a criança traz consigo, e, dessa forma, poderá servir para a quebra de paradigma entre a realidade e a sociedade em que vive. Em outras palavras, ao pequeno leitor, na visão de Silva (2001, p. 26), “[...] cabe, então, não só compreender, mas também imaginar como a realidade poderia ser diferente; não só compreender, mas transformar e transformar-se; não só transformar, mas sentir o prazer de estar transformando”.

Desde pequenos começamos a ler o mundo e passamos a significá-lo, e, na medida em que vamos interagindo uns com os outros, encontramos o real sentido dessa leitura de mundo. Assim, os primeiros passos em direção à leitura de uma obra literária deveriam ser contemplados como um ato de brincar com um brinquedo novo, aquele que gera curiosi-

dade, emana a fantasia e liberta a imaginação. É por meio da “bisbilhotice” ao recente que mergulhamos no processo de aprender através da experiência e, assim, torna-se um deleite aquilo que descobrimos por meio do desejo do novo. Entendemos, então, que aprender a “ler” na infância um texto literário deveria ser comparado ao ato de brincar, pois é por meio do devaneio, do prazer e encantamento que estaremos formando os nossos leitores. Em decorrência disso, acontece aquilo que Benjamin (2002, p. 69) nos fala poeticamente, que “[...] não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando - a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico”. A partir disso, para Silva (2001, p. 25):

[...] a leitura coloca-se como produção e sempre supõe trabalho do sujeito-leitor. Mais especificadamente, a obra literária, ao amarrar-se a um leitor, desvia-se da mera contemplação irracional e passiva, exigindo desse leitor a participação criadora.

Dessa forma tão bem apontada pelo autor, o leitor passa a criar e, por meio da prática de um texto “retextualizado”, coloca o seu eu inventado, imaginário e, neste momento de produção, vive como se fosse uma personagem da própria história.

2 NO MUNDO DO ENCANTAMENTO: FORMANDO LEITORES

Parece-me que a condição básica para ensinar um aluno a ler diz respeito à capacidade de leitura do próprio professor. Mais especificadamente, para que ocorra um bom ensino da leitura é necessário que o professor seja, ele mesmo, um bom leitor. [...] isto porque os nossos alunos necessitam do testemunho vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de suas práticas de leitura (SILVA, 2001, p. 109).

Considerando a citação acima, entendemos que o despertar para o encantamento do processo que levará à formação de leitores inicia-se, antes de tudo, *naquele* que acompanhará as crianças nas possíveis práticas de leitura. Dito isso, vamos ao encontro de Silva (2001), para dizer que, mesmo com acesso a diferentes livros de literatura e de projetos bonitos que são escritos no papel, nada terá sentido se não houver uma amostra de experiência a ser seguida. O professor, por meio de suas leituras, poderá indicar e oferecer a aproximação aos diferentes textos, mediando de forma que cada sujeito vá formando a sua identidade leitora dentro da sociedade.

No entanto, de acordo com Hall (2002, p. 8), não há como negar que vivemos em um tempo em que, “[...] as identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é, deslocadas ou

fragmentadas”, ou seja, por meio da amplitude de textos, a identidade - enquanto sujeito-leitor capaz de intervir na realidade de modo crítico para transformar-se e, posteriormente, transformá-la - é algo que permanece incompleta, que está em processo, sendo “sempre formada”. Segundo Bauman (2001), vivemos na modernidade líquida, tempo em que a sociedade e as instituições não podem e nem conseguem manter a mesma forma por muito tempo. Isso ocorre devido às grandes modificações que foram ocorrendo desde o século XIX, em vários segmentos da sociedade, inclusive no entendimento daquilo que se compreendia como literatura. Desse modo, estamos em outro tempo, um tempo líquido, com outros sujeitos, estabelecendo diferentes relações, com conceitos postos como únicos sendo questionados, um tempo em que nada é para durar - como se refere Bauman - e, além disso, educamos crianças em escolas que possuem cada vez mais o alcance a facilidades e novidades tecnológicas. Diante dessa constatação, é de suma importância que as instituições se questionem, então, em como fomentar o desejo da leitura nos estudantes tão atualizados por esses meios.

Na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, as professoras das etapas iniciais do segundo ciclo praticam a leitura juntamente com as crianças, importando-se com a formação de leitores, sobretudo com o encantamento que a leitura pode provocar, vislumbrando dar asas à imaginação, incentivando a criatividade e incitando o senso crítico para a produção de novos textos.

Além disso, desde a Educação Infantil, as crianças são atraídas pelas músicas, pela sonoridade presente nas quadrinhas populares e pelo trabalho com a oralidade, que são premissas para introdução à leitura. Segundo Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), essas atividades favorecem para que as crianças possam enfrentar seus dilemas, ao se identificar com informações relevantes ou não de cada personagem. E quando as crianças crescem, como continuar a seduzi-las à leitura? As mesmas autoras (2013, p. 72) explicam que, ao introduzir-se ao

[...] ensino fundamental, a criança passa a acessar outras formas, gêneros e suportes da literatura, desapegando-se do papel da memorização pela musicalidade e pela repetição rumo à leitura (em sentido escrito), num *continuum* no qual ela se desloca da oralidade para a escrita e vice-versa. A criança deixa progressivamente de depender daquilo que o adulto decide contar/ler/cantar para ela para poder buscar aquilo que deseja ler.

Comentando a escrita das autoras, a criança, ao deixar a Educação Infantil, passa a ter acesso a outras formas de literatura, encaminhando-se para a escolha de suas próprias leituras. De acordo com Silva (2001, p. 21), na medida em que somos “[...] fígados pelo texto e empaticamente acompanhando as personagens no miolo da trama, enfrentando conflitos

e superando obstáculos [...] vamos conhecendo e compreendendo o mundo e a nós mesmos”.

Nessa direção, os espaços lúdicos são essenciais para apoiar esse desejo pela busca do novo. Isso exige um envolvimento da escola como um todo, a fim de proporcionar o acolhimento necessário. Desse modo, a biblioteca escolar é fundamental, bem como o espaço para a leitura dentro da sala de aula. Quanto mais confortáveis forem, mais tempo as crianças permanecerão viajando em suas leituras. Silva (2001), ao falar sobre a importância da biblioteca, sobretudo, do trabalho conjunto dos professores e bibliotecários, com o objetivo de estabelecer um circuito de leitura dentro das escolas, entende-a imprescindível porque abre um

[...] espaço para o encontro significativo entre alunos-leitores e as obras literárias, facilitando a discussão e a apreciação dos significados atribuídos aos textos, cruzando as interpretações, etc., dentro de um clima não arbitrário, não dogmático e não autoritário, [...] fazendo com que o gosto pela leitura realmente se concretize (SILVA, 2001, p. 30).

Com essa pretensão, a biblioteca vai muito além de ser apenas mais um lugar a ser ocupado no ambiente escolar, mas, de fato, torna-se um recinto intencional para produzir diálogos, reflexões, senso crítico, o que resulta na formação de leitores para uma vida.

As crianças das etapas iniciais do segundo ciclo tem horário semanal em sala de aula e, também, reservado na biblioteca da escola, destinado à leitura de livros, gibis e revistas, a sua livre escolha. Esse é um espaço que foi transformado a fim de promover a hospitalidade, contando com almofadas, redes e tatames para o melhor conforto dos leitores. A decoração do espaço já é um convite à leitura, misturando trechos de poesias nas paredes aos lúdicos vagões onde as crianças podem se acomodar para ler.

Como forma de incentivar os alunos a despertar o gosto pelas variadas leituras, semanalmente, acontece a “Hora do Conto” - momento em que as crianças participam, interagem, formulam questões e fazem relações com textos lidos. De acordo com Silva (2002, p. 01), esses momentos para ouvir histórias contadas pelo professor, são importantes, pois,

[...] por meio delas podemos enriquecer as experiências infantis, desenvolvendo diversas formas de linguagem, ampliando o vocabulário, [...] proporcionando a ela viver o imaginário. Além disso, as histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento, tais como a comparação (entre as figuras e o texto lido ou narrado), o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, pensamento divergente ou convergente, as relações espaciais e temporais.

Sendo assim, a “Hora do Conto” vislumbra instigar a curiosidade por novas histórias, impulsionando-os a alimentar o imaginário para que se tornem autônomos na busca pelo novo, que sejam capazes de entender o seu próprio mundo e, assim, possam produzir outros textos dentro do seu contexto social. Dessa forma, por meio da inter-relação com a leitura, o sujeito passa a desenvolver-se como um todo, avançando no seu processo de aprendizagem. Então, de acordo com Silva (2001, p. 26), ler para uma criança “[...] é um modo não só de conhecer, mas, também, de praticar a cultura”. E, no trabalho desenvolvido em direção à formação de leitores, o principal objetivo é esse - de se criar uma “cultura³ de crianças leitoras” dentro do ambiente escolar.

Em uma hora do conto, por meio de uma história que falava sobre a atitude de uma garotinha que resolveu mexer em seus livros esquecidos e empoeirados, é que as crianças manifestaram, também, o desejo de protagonizar esses momentos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000, p. 49), “expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, se sente, do que se é”. As imagens a seguir (Figura 1) mostram alguns desses momentos notáveis vividos pelas crianças.

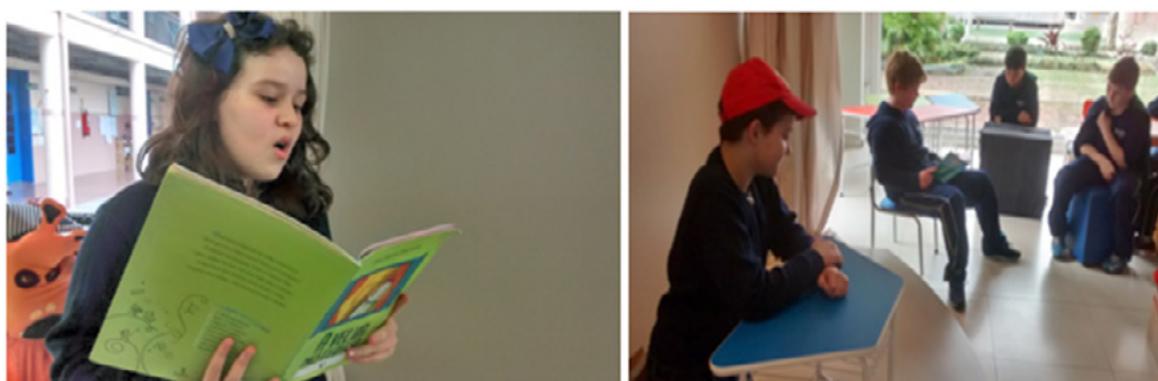


Figura 1 - Hora do conto
Fonte: elaborado pelos autores

Por meio das histórias contadas pelas crianças, houve a interação dos demais fazerem a dramatização das histórias contadas. Nessa mesma direção, outro momento significativo que aconteceu a partir das leituras realizadas foi o trabalho intitulado “O guarda-chuva literário” (Figura 2), em que cada criança confeccionou, com a ajuda das famílias, um guarda-

³ Atribuímos o significado de Cultura, o mesmo que se refere Veiga Neto (2003): “Cultura não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas, porque [cultura] perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos dessas”. Entendemos, então, que, se a leitura está inserida nas práticas cotidianas, ela nos perpassa enquanto sujeitos deixando algo a partir das representações que fizemos dela.

-chuva temático, para recontarem uma das histórias de que mais gostaram para os demais da turma.



Figura 2 - Guarda-chuva literário
Fonte: elaborado pelos autores

Além disso, notou-se que após essas e outras práticas - das quais citamos o “arrastão poético”, em que declamaram poesias nos diferentes espaços da escola estando caracterizados; o “baú de histórias”, em que cada um guardou lembranças das histórias lidas; “histórias de vida”, momento em que recontaram uma história lembrada pelas famílias, as quais, embora houvesse passado muitos anos, as mesmas deixaram recordações; dentre outras, - que as crianças começaram a manifestar o interesse de leitura por outros meios escritos, tais como folders, revistas e jornais dispostos em sala de aula. Silva (2001), ao falar do livro como não sendo um instrumento prioritário para democratizar os espaços, afirma que “[...] já existem experiências no Brasil que enfatizam a oralidade, a expressão gestual, a análise de objetivos iconográficos, a prática do desenho, etc. como “pontes” para a leitura da palavra escrita. O importante é não radicalizar” (SILVA, 2001, p. 98). Ou seja, é de extrema importância que a escolha daquilo que será lido seja realizado pela criança, pois, dessa maneira essa leitura poderá ser a ponte para outras, e, assim, sucessivamente.

As crianças desenvolveram um trabalho baseado em jornais, intitulado “Jornal literário”. Por meio do manuseio e leitura de fontes informativas e, também, em virtude daquelas que foram lendo ao longo do semestre, escolheram personagens para ilustrar o seu próprio jornal com diferentes tipos de textos, tais como anúncios, propagandas, notas, charges, dentre outros, envolvendo as personagens das histórias (Figura 3).



Figura 3 - Jornal Literário
Fonte: elaborado pelos autores

Silva (2001), ao referir-se sobre a leitura informacional, vai dizer que, além de nos manter atualizados acerca dos acontecimentos, esse tipo de leitura nos “[...] transforma numa pessoa preocupada com a dinâmica do dia a dia das “coisas”, e, [nos] permite a coleta de ideias para um posicionamento crítico diante da evolução dos fatos” (SILVA, 2001, p. 54).

Em vista dessas práticas mencionadas, vamos ao encontro do autor citado para dizer que essas possibilidades de trabalho trazidas são apenas algumas, dentre tantas, que foram aos poucos sendo elaboradas e experimentadas. Algumas, não tanto expressivas, e, outras, que não tiveram continuidade, o que não significa dizer que não provocaram também a refração dos sujeitos. O que apontamos, é que as práticas compartilhadas aqui conseguiram, de alguma maneira, fomentar o desejo por diferentes tipos de textos. Assim, entendemos que a partir do despertar do “[...] gosto da leitura, que sem dúvida, resulta de práticas de leitura” (SILVA, 2001, p. 45), essas fizeram sentido no momento em que os variados tipos de textos inundaram o universo da imaginação, da criatividade e encantamento das crianças, transformando-as para então, transformarem o mundo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos aqui, entendemos que várias são as maneiras pelas quais podemos possibilitar o trabalho com os livros destinados às crianças no Ensino Fundamental, e o professor neste processo se torna um fio condutor para que as crianças se tornem leitoras. Muitas foram as tentativas de trabalho na direção de conseguir despertar o interesse pela leitura e, principalmente, as continuações dessas com as crianças, vislumbrando a ressignificação da identidade leitora de cada um, com a pretensão de tornar o ato de ler algo prazeroso, capaz de fomentar o desejo pelo novo e a arte da criação.

Nossa intenção não foi querer colocar e compartilhar essas práticas que foram dando continuidade como sendo únicas, mas, sim, apontá-las como alternativas que foram dando certo para trabalhar com as crianças num mundo tão tecnológico, da modernidade líquida, onde sabemos que há uma complexidade em dar o seguimento de uma proposta de trabalho, ainda mais embasada pelo encantamento. Pelo contrário, algumas práticas que funcionaram com alguns, em outros momentos, não funcionaram com outros. E, como professoras, sabemos que corremos o risco de não ter a floração do nosso trabalho. Além disso, somos permanentemente aprendentes neste universo pedagógico, o que nos faz estar lendo, buscando, pesquisando, para também nos transformarmos, para poder transformar.

Assim sendo, chegamos à conclusão de que a leitura é capaz de modificar, de tornar o olhar dos sujeitos cada vez mais crítico em relação a essa sociedade, principalmente na direção de estabelecer uma linguagem que, embora esteja habitada de diferentes representações particulares de cada um, precisa ser lida, compreendida e interpretada pelos demais de determinado contexto social.

Contudo, nossas leituras e práticas não cessam neste trabalho. Aliás, este foi apenas um começo de uma refração acerca de um tema tão importante no cotidiano das nossas crianças, e, especialmente, almejamos que este possa ser, também, o início de outras indagações para aqueles que se preocupam com a formação de leitores no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar Editor, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo/SP: Editora 34, 2002.

BITTENCOURT, G. N. da S. A literatura comparada diante dos avanços tecnológicos. In: JOBIM, J. L. (Org.). **Sentido dos lugares**. Rio de Janeiro/RJ: ABRALIC, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, Brasília, v. 3, 2000.

CANDIDO, Antônio. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A.C. Ribeiro. **Direitos humanos e medo, AIDS, anistia internacional, estado, literatura**. São Paulo/SP: Brasiliense, 1989.

COMPAGNON, A. A literatura. In: _____. **O Demônio da teoria**. Belo Horizonte/BH: Editora UFMG, 1999, p. 29-46.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neiva de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo/SP: Parábola, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 2002.

KUNZ, Marinês Andrea. **Linguagem e literatura**. Novo Hamburgo/RS: Feevale, 14 abr. 2011. Aula ministrada na disciplina: Teorias Investigativas em Processos Culturais do Mestrado em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro/RJ: Graphia, 1999.

SILVA, Cláudia Marques Cunha. **A importância de contar histórias para as crianças**. 2002. Disponível em: <<http://www.profala.com/artigopsicopedagogia5.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas/SP: Papyrus, 2001.

VEIGA NETO, Alfredo. Cultura, culturas e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai./ago. 2003, p. 5-15. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

SÓ GENTE GRANDE ARGUMENTA? A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO AUTOR

Ana Cândida Santos de Carvalho

Mestra em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale.
Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação.
E-mail: anacsc@feevale.br.

Angélica Liesenfeld

Especialista em Neurociências e Educação pelo Instituto Superior de Educação Ivoti. E-mail: angelical@feevale.br.

Deisy KarinyBamberg

Especialista em Neurociências e Educação pelo Instituto Superior de Educação Ivoti. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação.
E-mail: deisy@feevale.br.

Elizabeth Schmitz

Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Feevale.
E-mail: elizabethsl@feevale.br.

Geraldine Thomas da Silva

Mestra em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: dinethomas@feevale.br.

RESUMO

Este artigo trata da importância de trabalhar com o texto argumentativo desde as primeiras etapas do Ensino Fundamental, com base nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, no Brasil, que orientam para a necessidade de se desenvolver a capacidade de contraposição e argumentação de ideias desde essa etapa escolar. Com base em Koch (2002), Schneuwel e Dolz (2004), Smith (2003), LDB (1996), Bunzen (2006), Bakhtin (1992), Ducrot (1988) e Adam (1987), entre outros autores, argumentar é apresentar argumentos com o objetivo de embasar uma determinada tese relacionada ao discurso. Além disso, a argumentação tem um caráter dialético, pois implica uma resposta da parte do receptor, um confronto de pontos de vista. O ato linguístico fundamental é, portanto, a argumentação. Sendo assim, é importante que os alunos desenvolvam a sua capacidade argumentativa desde cedo, não só para saberem defender seus pontos de vista, mas também para conseguirem reconhecer a validade dos argumentos. Objetiva-se, desse modo, instigar a possibilidade do professor criar condições de aprendizagem em que o aluno desenvolva competências para a prática social do discurso. O aluno será capaz, então, de perceber que, na maior parte do tempo, está argumentando.

Palavras-chave: Argumentação. Ensino fundamental. Escrita.

ABSTRACT

This article is about how important it is working with the argumentative text from the early stages of primary education, based on the Portuguese's parameters in Brazil that conduct to the requirement to develop the ability to contrast and argumentation of ideas from this school stage. Based on Koch (2002) Schneuwel and Dolz (2004), Smith (2003), LDB (1996), Bunzen (2006), Bakhtin (1992), Ducrot (1988) and Adam (1987), among other authors argued it is to present arguments in order to base a particular thesis related to speech. Moreover, the argument has a dialectical character, because it implies a response from the receiver, different points of view. The fundamental linguistic act is therefore the argument. For that reason, it is important that students develop their argumentative skills early on, not only to learn to defend their views, but also can recognize the validity of the arguments. This article to intend to instigate the teacher's ability to create learning conditions for students to develop skills for social discourse practice. The student will be able to realize that most of the time he is arguing.

Keywords: Argumentation. Elementary school. Writing.

RESUMEN

Este artículo trata de la importancia de trabajar con el texto argumentativo desde las primeras etapas de la Enseñanza Fundamental, sobre la base de los Parámetros Curriculares de Lengua Portuguesa, en Brasil, que orientan para la necesidad de desarrollar la capacidad de contraposición y argumentación de ideas desde esa etapa escolar. Basándose en Koch (2002), Schneuwel y Dolz (2004), Smith (2003), LDB (1996), Bunzen (2006), Bakhtin (1992), Ducrot (1988) y Adam (1987), entre otros autores, argumentar es presentar argumentos con el objetivo de fundamentar una determinada tesis relacionada al discurso. Más allá, la argumentación tiene un carácter dialéctico, pues implica una respuesta por parte del receptor, un confronto de puntos de vista. El acto lingüístico fundamental es, por lo tanto, la argumentación. Así, es importante que los alumnos desarrollen su capacidad argumentativa desde luego, no solo para saber defender puntos de vista, sino para lograr reconocer la validez de los argumentos. Se objetiva, de ese modo, instigar la posibilidad de que el profesor cree condiciones de aprendizaje en que el alumno desarrolle competencias para la práctica social del discurso. El alumno tendrá capacidad, entonces, de percibir que, en la mayor parte del tiempo, está argumentando.

Palabras-clave: Argumentación. Enseñanza fundamental. Escritura.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata da importância de abordar o texto argumentativo desde as primeiras etapas do Ensino Fundamental, com base nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, no Brasil, que orientam para a necessidade de se desenvolver a capacidade de contraposição e argumentação de ideias desde essa etapa escolar.

Na maioria das escolas, atualmente, o ensino mais aprofundado da argumentação é introduzido, nas aulas de Língua Portuguesa, muito tardiamente, por se considerar que, nas séries iniciais, deve-se ensinar a narração e a descrição, pois os textos desses tipos seriam mais simples e apresentariam níveis de dificuldade que poderiam ser vencidos gradativamente. Acredita-se, também, que seriam mais acessíveis e atrativos do que o texto argumentativo.

Dolz (1996) aponta, inclusive, que a relação entre leitura e escrita estabelece-se pelo prisma da argumentação. Tal escolha se deve à importância que esse tipo textual representa para as mais distintas esferas de comunicação. Koch (2002) também defende que a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Assume-se, assim, a concepção de que toda situação comunicativa marca-se, de alguma maneira, por uma finalidade elocutória ou, ainda, pela intenção do locutor de influenciar o interlocutor.

2 A ESCRITA

A escrita é pautada na possibilidade de participação social do sujeito, a partir do acesso à informação, para expressão e defesa de pontos de vista, partilhamento e construção de visões de mundo e produção de conhecimentos, pois, de acordo com Smith (2003), a primeira compreensão que todo aprendiz deve ter, a fim de se tornar um leitor ou escritor, é a de que a linguagem escrita, por si mesma, faz sentido. Há muitos estudos, hoje, sobre leitura, porém, em relação à escrita argumentativa, não ocorre o mesmo. Diante disso, faz-se importante iniciar o estudo tratando da escrita e de sua evolução.

2.1 A EVOLUÇÃO DO ENSINO DA ESCRITA

O ensino sistemático da escrita, no contexto educacional brasileiro, é muito recente. Segundo Bunzen (2006), até meados do século XX, o ensino da leitura e das regras gramaticais tinha um destaque muito maior do que o ensino da escrita. Nessa época, fazer composição, como eram chamados os textos produzidos pelos alunos, era escrever sobre figuras ou títulos dados, tendo como base os textos modelos dos “bons autores”.

Ainda, nesse período, acreditava-se que a aprendizagem ocorria pela exposição à “boa linguagem”. Assim, o produto final era muito mais enfatizado, por ser considerado como a

tradução do pensamento lógico. Nessa época, a língua era concebida como expressão do pensamento.

Nas décadas de 1960 e 1970, ocorreram algumas mudanças em relação ao ensino da redação escolar. A maioria, em virtude da reforma do ensino de 1º e 2º graus, vinda com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5692/71, que estabeleceu alterações nos procedimentos didáticos, nos objetivos e na formulação dos métodos para o ensino da língua materna. A partir daí, a aprendizagem da língua passa a ser a aquisição de um instrumento de comunicação e o objetivo é desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização de códigos verbais e não-verbais (SOARES, 2002, p. 169).

Com o Decreto Federal nº 79298/77, no final dos anos 70, estabeleceu-se a obrigatoriedade da prova de redação nos vestibulares e, com isso, houve a consolidação do ensino de redação no Ensino Médio. O uso exclusivo de questões de múltipla escolha nos vestibulares era considerado um dos principais argumentos utilizados para justificar o mau desempenho dos alunos na produção de textos escritos (SOARES, 1978). Portanto, para melhorar esse desempenho, surgiu a obrigatoriedade da prova de redação. Porém, como menciona Soares (1978), ao invés de resolver os problemas de produção textual dos alunos, a obrigatoriedade da redação nos vestibulares acabou cristalizando o ensino da redação para o vestibular no Ensino Médio.

Durante os anos 1980, os professores de Língua Portuguesa foram expostos a discussões em torno da prática do ensino da escrita fundamentada nas operações de construção de textos diversos, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental (1998). Nesse contexto, os alunos não deveriam produzir redação como mero produto escolar, mas diferentes textos que se aproximassem dos usos externos à escola.

No fim dos anos 1980 e início dos 1990, de acordo com Reinaldo (2001), houve um forte movimento em que o texto, ora tido como processo, ora como produto, foi concebido como unidade de ensino-aprendizagem. Por haver, na sociedade contemporânea, uma vasta variedade de textos decorrentes das múltiplas relações sociais, era necessário diversificar a escrita na escola. Em função disso, a partir desse momento, surgiram as recomendações de que o ensino da língua materna girasse em torno do texto, a fim de desenvolver competências linguísticas, textuais e comunicativas dos alunos.

Essa discussão sobre o ensino centrado no texto ficou muito mais clara a partir dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental (PCN, 1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 1999), que adotam o texto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de estudo. Esses documentos não significaram apenas uma mudança curricular, mas um novo paradigma educacional.

3 O ARGUMENTAR

3.1 O DOMÍNIO DO ARGUMENTAR

Argumentar é apresentar argumentos com o objetivo de embasar uma determinada tese relacionada ao discurso. De acordo com Koch (2002), a argumentação tem um carácter dialético (diferente da demonstração lógica), pois implica uma resposta da parte do receptor, um confronto de pontos de vista. O ato linguístico fundamental é, portanto, a argumentação. Sendo assim, é importante que os alunos desenvolvam a sua capacidade argumentativa desde cedo, não só para saberem defender seus pontos de vista, mas também para conseguirem reconhecer a validade dos argumentos que lhe são apresentados diariamente por outras pessoas e não aceitem simplesmente porque a fala do outro é atraente e envolvente.

Nesse sentido, o professor de Língua Portuguesa deve desenvolver a capacidade argumentativa de seus alunos, pautando-se em um ensino-aprendizagem que leve em conta os textos, que se concretizam na forma de gêneros textuais (falados e escritos), para que aprimorem o domínio discursivo na oralidade, leitura e escrita e assim possam desenvolver técnicas para realizar a argumentação e também desenvolver o senso crítico para reconhecer argumentações vazias de conteúdo, credibilidade, quando se depararem com elas e não se deixarem envolver por um discurso eloquente, envolvente, mas sem grande significação.

Os alunos, quando ingressam na escola, dominam já o sistema oral da língua. Trata-se, todavia, de uma forma de expressão que se vai aperfeiçoando ao longo do desenvolvimento da experiência enquanto falantes. A argumentação, nesse momento, está baseada, então, na informalidade, e a escola, portanto, gradualmente, precisa adquirir a consciência de que essa competência não deve ocupar um lugar de segundo plano.

Trabalhar com a argumentação exige, entre outras possibilidades, que os alunos conheçam o tema a discutir, para poderem definir uma posição pessoal. A própria seleção de argumentos deverá ser feita em função do público imaginado, para que dela se possa extrair um efeito persuasivo. Por outro lado, este plano da preparação textual exige o conhecimento do interlocutor, para que, a partir dele, se possam definir as conclusões e os argumentos a apresentar. Para Mello (2002, p. 451-2), inclusive, “a argumentação é um instrumento eficaz para a leitura e interpretação de textos, capaz de levar o leitor a exercer, conscientemente, o seu sentido crítico e o seu juízo.”

3.2 O TIPO TEXTUAL ARGUMENTATIVO

Muitas pesquisas sobre Gêneros do Discurso ou Gêneros Textuais estão sendo desenvolvidas, atualmente, no Brasil. Isso ocorre, em parte, devido às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que defendem a realização do trabalho em sala de aula com ênfase nos gêneros do discurso.

A base teórica para sustentar a ideia do trabalho pedagógico com gêneros textuais parte de conceitos desenvolvidos por Bakhtin, Rodrigues, Bronckart, Rojo, dentre outros. Alguns desses autores denominam os gêneros como gêneros discursivos, outros, como gêneros textuais.

Bakhtin (1992, p. 302) afirma que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”, ou seja, sempre fazemos uso da língua num determinado gênero.

De acordo com Rodrigues (2005, p. 165), a constituição dos gêneros, na visão de Bakhtin, “está vinculada a uma situação social de interação, dentro da esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário”, ou seja, encontra-se vinculada à atividade humana, ao surgimento e estabilização de novas situações de interação verbal.

Tendo em vista a diversidade dos gêneros, há a necessidade de agrupá-los em cinco domínios sociais: o de narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações (SCHNEUWL; DOLZ, 2004).

A tradição do estudo da argumentação tem uma história bastante antiga, advindo dos escritos dos antigos gregos sobre lógica, retórica e dialética, especialmente na obra de Aristóteles. Historicamente, o estudo da argumentação tem ocorrido em função do interesse pelo desenvolvimento do discurso ou pela modificação dos efeitos desse discurso na sociedade.

Anscombe e Ducrot (1976) abordam a argumentação como uma estratégia discursiva marcada pela intenção do locutor de fazer com que o interlocutor admita um ponto de vista. Esses autores destacam a importância da estruturação da argumentação e da interlocução, considerando-se que toda argumentação é dirigida a alguém.

Adam (1987), importante teórico no estudo de tipos textuais, inicia sua referência ao texto argumentativo com uma citação de Ducrot (1988), retirada das “Escala Argumentativas”:

Um grande número de textos literários, sobretudo nos séculos XVII e XVIII, se apresentam como raciocínios. Seu objeto é tanto o de demonstrar como o de refutar uma tese. Para isso, eles partem de premissas, nem sempre explícitas, aliás reconhecidas como incontestáveis, e eles tentam mostrar que não se poderia admitir essas premissas sem admitir também tal ou qual conclusão - a conclusão sendo tanto a tese a demonstrar como a negação da tese de seus adversários, ou ainda a negação de certos argumentos de seus adversários. E, para passar das premissas às conclusões, eles utilizam diversos procedimentos argumentativos, dos quais pensam que nenhum homem sensato pode recusar-se a cumprir (DUCROT, 1988, p. 81).

A proposta de Adam (1987) categoriza a superestrutura argumentativa em cinco partes: em tese anterior, premissa, cadeia de argumentos, conclusão e nova tese. Para o autor, normalmente, a tese diz respeito a um campo problemático, representando, assim, o objeto da argumentação. As premissas são responsáveis pela armação do raciocínio, tendo como características serem incontestáveis e estarem relacionadas com a conclusão. Já os argumentos são constituídos de proposições utilizadas para apoiar a tese.

Segundo Garcia (1997), a argumentação apoia-se em dois elementos principais: a consistência do raciocínio e a evidência das provas. O autor aborda cinco tipos mais comuns de evidência: os fatos propriamente ditos, os exemplos, as ilustrações, os dados estatísticos e o testemunho.

Conforme o autor, além da argumentação informal, presente em praticamente todas as conversas, existe a formal, sendo que esta se caracteriza pela: (a) proposição (algo argumentável, e não uma verdade universal); (b) análise da proposição; (c) formulação de argumentos (a argumentação propriamente dita, na qual o autor apresenta provas ou razões, o suporte de suas ideias); (d) conclusão, (que deve surgir naturalmente das provas citadas).

4 ARGUMENTAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL

É evidente, no Ensino Fundamental, que o texto de opinião não é trabalhado com a frequência necessária. A produção desse gênero exige que os alunos posicionem-se e argumentem. Talvez por isso considera-se que, nas séries iniciais, por serem mais jovens, os alunos não sejam capazes de produzir esse tipo de texto.

Entretanto, nas interações comunicativas, desde que começam a falar, as crianças argumentam, buscam convencer seus interlocutores, tentando alcançar seus objetivos. Isso acontece antes mesmo de dominarem o uso da narrativa, embora esse gênero textual ainda seja o mais trabalhado no Ensino Fundamental.

Assim como no caso dos outros gêneros textuais, escrever um texto de opinião, argumentando, de forma clara, lógica e ordenada, é uma habilidade que se aprende. Cabe, então, à escola orientar seu aluno em relação aos aspectos específicos desse gênero, auxiliando-o na organização do que, de uma certa forma, ele já é capaz de fazer como falante da Língua Portuguesa.

É necessário que os alunos convivam com o texto de opinião escrito, analisando seu conteúdo e suas estratégias de estruturação. Um importante *corpus* desse gênero para leitura na escola está nos jornais e nas revistas: são cartas e e-mails de leitores que opinam sobre temas comuns, geralmente problemas ou acontecimentos ocorridos recentemente, que afetam a vida de seu país, seu estado, sua cidade, seu bairro.

Ler textos de opinião, escritos por diferentes autores, sobre um mesmo assunto, possibilita ao aluno conhecer diferentes pontos de vista e suas respectivas fundamentações. É preciso guiar a leitura do aluno para que ele perceba qual é a questão abordada (fato), a opinião do autor do texto (tese) e sua justificativa (argumentos), elementos fundamentais na estruturação desse gênero.

A produção escrita do texto de opinião pode se dar nas etapas iniciais, com o texto coletivo, e nas demais etapas, em grupos e individualmente, com um aprofundamento cada vez maior conforme o ciclo e a maturidade dos alunos.

A propósito do ensino do discurso argumentativo na escola, Osakabe (1977, p. 52) ressalta que “o desempenho dissertativo implica o bom desempenho argumentativo”; por isso é importante considerar que a atitude reflexiva ou argumentativa deve ser estimulada tanto quanto ou mais que os outros discursos trabalhados na escola do Ensino Fundamental.

O texto argumentativo é conhecido como um produto do processo de escolarização do aluno. Essa intenção de persuasão, presente na linguagem discursiva, implica o esforço de uso da argumentação, ou seja, o ato de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões. Quando o indivíduo reflete sobre algo e emite sua opinião, ele expressa os juízos de valor que quer fazer refletir no interlocutor para persuadi-lo e conseguir adesão a seu ponto de vista, afinal não há neutralidade do discurso.

É o que ocorre no argumentar, no entanto, pois, quando se comenta e se posiciona sobre algo, emitem-se julgamentos de valor sobre o objeto em discussão com o intuito de persuadir o interlocutor. O indivíduo usa a linguagem para “construir” ou “montar” o seu discurso, do qual dependerá o êxito de sua intenção, o que demanda conhecimento sobre o assunto que se vai abordar e uma tomada de posição crítica diante do tema.

A questão da argumentação tem sido tratada por linguistas, psicólogos e educadores a partir de diferentes pontos de vista - há, entretanto, alguns aspectos divergentes como a observação de que a argumentação está na linguagem da criança desde bastante cedo. Pereira de Castro (1996) estuda a construção de justificativas, inferências e pedidos de justificativas com por quê?, considerando-as da perspectiva do desenvolvimento linguístico. O autor encontra enunciados com porquês nos dados de fala de duas crianças já desde os dois anos e oito meses. Banks-Leite (1996) estuda enunciados argumentativos na fala de crianças com cinco anos de idade, produzidos em contexto escolar (pré-escola) - ela seleciona enunciados em que há conectores e operadores argumentativos, além daqueles em que há encadeamentos que evidenciam relações argumentativas, e os discute a partir da perspectiva da Teoria da Argumentação na Língua.

No mesmo sentido, Lopes (1992) apresenta as seguintes hipóteses: resta indagar se as crianças construiriam suas respostas escritas da mesma maneira que fazem oralmente. Na

faixa dos seis aos oito anos, a criança ainda não domina plenamente a forma padrão escrita da linguagem, dessa forma acreditamos que o discurso oral funcione como um apoio e, também, um meio de se atingir esta forma (LOPES, 1992).

Se tais pesquisas mostram que existem formas de argumentação oral, como atividade linguística rotineira em crianças, não há sentido esperar o Ensino Médio para começar a explorá-la na modalidade escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Priorizando-se, neste trabalho, a importância do texto argumentativo no Ensino Fundamental, buscou-se evidenciar que é necessário desenvolver um trabalho com a leitura e produção do texto argumentativo (oral e escrito), desde as etapas iniciais. Objetiva-se, desse modo, instigar a possibilidade do professor criar condições de aprendizagem em que o aluno desenvolva competências para a prática social do discurso. O aluno será capaz, então, de perceber que, na maior parte do tempo, está argumentando.

Para viabilizar essa proposta é importante, portanto, que se considere o tipo textual argumentativo como o *corpus* para análise - observando seus aspectos estruturais e linguísticos - e como modelo para a escrita - colocando em uso as descobertas feitas quando da leitura.

Além disso, cada etapa precisa ser planejada e os objetivos de aprendizagem devem estar claros no sentido de que haja progressão e acompanhamento desse processo. O texto, portanto, com esse propósito, não deve ser visto somente como uma ferramenta para a comunicação, mas deve constituir, também, um objeto de aprendizagem para o aluno, se lhe forem dadas as condições adequadas.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **Types de séquences textuelles élémentaires**. Pratiques: Metx, 1987.

ANSCOMBRE, J. C.; DUCROT, O. **L'Argumentation dans La langue**. Languages, 1976.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fonseca, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries**. Brasília, DF: SEF, 1998.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 5692/71. Brasília: 1971.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Genres et progression en expression orale et écrite**: éléments de réflexions à propôs d'une expérience romande, Emjeux, 1996.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**: aprender a escrever, aprendendo a pensar. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 1992.

OSAKABE, H. Provas de argumentação. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, UNICAMP / IEL, n. 23, 1977.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. (2004). **Aprendendo a argumentar**. Um momento na construção da linguagem. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

REINALDO, M. A. G. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, A. 2001.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G.S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, M. A redação do vestibular. **Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 24, p. 53-56, 1978.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.



PENSANDO E REPENSANDO A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

Danielle Kayser Sauter

Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora na
Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação.
E-mail: danikayser@hotmail.com.

RESUMO

Muito se escreve a respeito das mudanças que devem acontecer na educação, principalmente na Educação Matemática, vista, muitas vezes, como uma vilã. O presente artigo apresenta possibilidades para o ensino dessa disciplina, com base nas atividades realizadas com alunos do Ensino Médio, da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, que foram pensadas e aplicadas a partir dos objetivos trabalhados nas turmas, intencionando proporcionar, além de momentos de aprendizagem, períodos mais prazerosos para os alunos. Já é possível perceber que atividades e situações diferenciadas auxiliam muito na aprendizagem, entretanto a mudança no ensino da Matemática deve evoluir muito mais.

Palavras-chave: Educação. Educação matemática. Etnomatemática.

ABSTRACT

Much is written about the changes that must take place in education, especially in mathematics education, which is often seen as a villain. This paper presents possibilities of mathematics education through activities with high school students of the Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. They have been designed and implemented with the objectives to be worked on in groups, with the intention of besides providing learning moments, these moments were more enjoyable for students. You can see what activities and different situations can do to help a lot in learning, but also the change in the teaching of mathematics must go much further.

Keywords: Education. Mathematics education. Ethnomathematics.

RESUMEN

Se ha escrito mucho acerca de los cambios que deben tener lugar en la educación, especialmente en educación de las matemáticas, que a menudo es visto como un villano. Este artículo presenta las posibilidades de la educación matemática por medio de actividades con estudiantes de secundaria de la Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. Se han diseñado y puesto en práctica con los objetivos que se trabajará en grupos, con la intención de, además de proporcionar momentos de aprendizaje, estos momentos eran más agradable para los estudiantes. Se puede ver qué actividades y situaciones diferentes a ayudar mucho en el aprendizaje, sino también el cambio en la enseñanza de las matemáticas debe ir mucho más allá.

Palabras clave: Educación - Educación de las matemáticas - Etnomatemáticas

1 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

É do conhecimento de muitos, principalmente dos professores de Matemática e educadores de outras áreas, que a Matemática é o componente curricular que gera maior dificuldade para os alunos. Isso fica claro quando observamos os índices de reprovação, pois, de acordo com Portanova (2006, p. 438) “Não é novidade que a disciplina de Matemática, em qualquer nível de ensino, é a disciplina que alcança maiores índices de reprovação”. Além disso, Wanderer (2006) afirma que o fato do ensino da Matemática não possuir relação com o cotidiano e com a cultura do aluno faz com que ele seja reprovado ou, até mesmo, desista da escola.

Essa dificuldade agrava-se nas séries finais do Ensino Fundamental e, mais ainda, no Ensino Médio, pois, é nessa etapa que a Matemática perde completamente a sua conexão com as vivências do aluno. Ainda, é exatamente nessa fase que percebemos que o aluno deixa de gostar das aulas. Ao mesmo tempo, os pais também não conseguem ajudar nas dificuldades de seus filhos, fazendo com que os assuntos pareçam ainda mais difíceis.

Além disso, existe uma crença intrínseca e cultural em nossa sociedade, de que para a pessoa ser considerada inteligente, ela precisa saber Matemática, ou seja, “ainda persiste a ideia de que quem não sabe matemática não é inteligente” (PORTANOVA, 2006, p. 438). A pressão, então, para que o filho saiba e estude essa disciplina, aumenta ainda mais e faz com que o aluno se interesse menos por essa área.

Assim, quando o aluno não consegue bons resultados em Matemática, isso passa a ser visto como normal, pois as dificuldades são muitas. Segundo Portanova (2006):

Existe um *mito* de que, na escola, é normal *ir mal* em Matemática. Se um aluno não tem bons resultados nas disciplinas de História, Geografia... é porque não estudou, é preguiçoso, mas se é na Matemática muitas desculpas surgem e todos aceitam o resultado. Essa ideia é também aceita pelas famílias, que muitas vezes justificam pelas suas próprias dificuldades: *tal pai, tal filho!* (p. 443, grifos do autor).

Com o trabalho que realizo na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, pretendo fazer a conexão da Matemática com o cotidiano do aluno, tentando diminuir o preconceito ao se falar dessa disciplina, pois acredito que, em qualquer etapa, essa relação exista e precise ser resgatada. Não que isso seja possível em todos os conteúdos trabalhados, mas em sua grande maioria.

O conhecimento matemático é construído através de atividades relacionadas com as vivências do aluno. Ele precisa ser vivido, sentido pelo aluno, para, então, ser construído. Neste processo, é preciso ter consciência de que isso não acontece instantaneamente e que cada aluno tem o seu tempo, ou seja, não são todos que vão compreender tudo no mesmo

instante. Portanto, devemos aprender a respeitar esse período e buscar recursos para que seja possível superar os obstáculos, seja através da ajuda de um colega ou do próprio professor, entre outros. Nesse sentido, o trabalho em grupo favorece essa superação, pois se têm diferentes pessoas pensando juntas.

Também é necessário mostrar-lhes que a Matemática não é uma disciplina de exclusão, que apenas seleciona quais são os melhores. Pelo contrário, a Matemática deve ser uma disciplina de inclusão que valoriza o conhecimento trazido pelo aluno e deve ser vista como algo que ele utiliza em seu dia-a-dia. Assim, começar o ensino, utilizando esses conhecimentos, torna as aulas mais ricas, participativas e a aprendizagem muito mais significativa. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, também é observada a importância da valorização da vivência do aluno:

Os alunos trazem para a escola, conhecimentos, ideias e intuições construídos através das experiências que vivenciam em seu grupo sociocultural. Eles chegam à sala de aula, com diferenciadas ferramentas básicas para, por exemplo, classificar, ordenar, quantificar e medir. Além disso, aprendem a atuar de acordo com os recursos, dependências e restrições de seu meio (BRASIL, v. 3, p. 30).

Ou seja, torna-se fundamental que levemos sempre em consideração as vivências dos alunos. D` Ambrósio ressalta essa importância, afirmando que:

[...] um indivíduo sem raízes é como uma árvore sem raízes ou uma casa sem alicerces. Cai no primeiro vento! Indivíduos sem raízes sólidas estão fragilizados, não resistem a assédios. O indivíduo necessita um referencial, que se situa não nas raízes dos outros, mas, sim, nas suas próprias raízes. Se não tiver raízes, ao cair, se agarra a outro e entra num processo de dependência, campo fértil para a manifestação perversa de poder de um indivíduo sobre outro (D` AMBRÓSIO, 2001a, p. 41-42).

É papel, então, da Educação Matemática, potencializar o que o aluno já sabe.

Desse modo, um currículo de Matemática deve procurar contribuir, de um lado, para a valorização da pluralidade sociocultural [...] de outro, criar condições para que o aluno transcenda um modo de vida restrito a um determinado espaço social e se torne ativo na transformação de seu ambiente (BRASIL, v. 3, p. 30).

D` Ambrósio (1993) afirma que existe uma necessidade grande de que o ensino da Matemática mude, pois está ultrapassado para a nossa realidade. Propõe, então, um novo programa curricular, utilizando os conhecimentos trazidos pelos alunos, além de novas tecnologias e curiosidades matemáticas. Ressalta, ainda, que, nos currículos atuais, a Matemática

e a antropologia não andam juntas e reafirma a importância dessa mudança. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, também podemos observar essa necessidade de mudança. “Há urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama” (BRASIL, v. 3, p. 15).

Talvez seja difícil pensar em uma modificação tão grande, mas se cada um começar em sua sala de aula, ela, mesmo que lenta, pode acontecer. O que pretendemos é começar uma pequena, mas importante, mobilização na Escola e, dessa forma, tocar mais alguns educadores, para que juntos possamos mudar a realidade atual da Educação Matemática.

Para essa mudança, a proposta de D`Ambrósio é a Etnomatemática, a qual explica da seguinte forma:

[...] é fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo [agora] e no espaço [aqui]. E, através da crítica, questionar o aqui e agora. Ao fazer isso, mergulhamos nas raízes culturais e praticamos a dinâmica cultural. Estamos, efetivamente, reconhecendo na educação a importância das várias culturas e tradições na formação de uma nova civilização, transcultural e transdisciplinar (D`AMBRÓSIO, 2001a, p. 46).

Certamente, essa mudança, conforme afirma D`Ambrósio (1993), é um desafio. Mas são esses desafios que nos fazem prosseguir, são os que nos impulsionam e nos provocam para buscar alternativas e conseguir algo melhor para a educação.

2 COLOCANDO EM PRÁTICA

Durante bastante tempo, o trabalho com a matemática nas etapas finais do Ensino Fundamental foi a minha “zona de conforto”. Conteúdos práticos, tais como os números decimais, frações e porcentagens, ângulos e geometria, que podem facilmente ser trabalhados no cotidiano dos alunos, além da possibilidade de introduzir muitos jogos e brincadeiras, devido à faixa etária dos alunos.

Ao começar meu trabalho na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, surgiu para mim um novo desafio: Como trabalhar, de maneira prática, a matemática com alunos do Ensino Médio? No entanto, o Projeto Político Pedagógico da Escola ia ao encontro de tudo que eu acreditava como educadora e sabia que teria possibilidade de colocar em prática muitas ações.

Ao relatar algumas das atividades realizadas nessa escola, é importante ressaltar que não são “receitas de bolo”, pois podem funcionar em determinadas situações e em outras não. Essas, aqui relatadas, funcionaram com algumas turmas e com outras, nem sempre.

Optei por separar as atividades realizadas, de acordo com alguns objetivos trabalhados.

2.1 COMPREENDER OS CONCEITOS DE FUNÇÕES

Quando falamos sobre funções e construções de gráficos, muitas pessoas querem distância desse assunto. O que não compreendem é que o conceito das funções é um dos mais presentes em situações simples do cotidiano, como, por exemplo, no cálculo de juros (simples e composto), nos impostos, no valor recebido por hora trabalhada, no gasto de combustível por quilômetro rodado, entre muitas outras. Dessa maneira, existe uma grande facilidade de trabalhar este conceito e o principal deles é a pesquisa, ou seja, os alunos descobrirem diferentes situações que podem ser traduzidas em funções matemáticas.

A pesquisa é um dos princípios norteadores do nosso trabalho na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, mas, muitas vezes, em outras escolas, é deixado de lado durante o trabalho com a matemática. Aqui, os alunos pesquisam diferentes tipos de funções e seus gráficos e cada grupo apresenta a situação e a função envolvida. Esse momento torna-se muito rico, pois os tipos diferentes de funções serão definidos a partir dos exemplos que os alunos trouxeram.

2.2 COMPREENDER E LOCALIZAR PONTOS NO PLANO CARTESIANO

O Plano Cartesiano é um conceito relativamente simples de compreender, no entanto, ao contar para os alunos um pouco da História de René Descartes (1596-1650) e como ele criou o Plano Cartesiano, já torna tudo muito mais interessante. Existem histórias que contam que Descartes se inspirou na trajetória de uma mosca para fazer as suas descobertas.

Além da parte histórica, trabalhar com o Jogo de Batalha Naval auxilia na compreensão da localização das coordenadas. Isso também pode ser feito ao localizar coordenadas geográficas, que seguem o mesmo conceito.

2.3 COMPREENDER CONCEITOS DE ANÁLISE COMBINATÓRIA

A minha escolha ao trabalhar a Análise Combinatória foi fazê-lo através do Livro *O Diabo dos Números*, de Hans Magnus Enzensberger. O livro conta a história de um menino que tem medo de matemática e, todas as noites, sonha com um “diabo” que lhe apresenta conceitos de Matemática de maneira muito divertida e curiosa. Alguns deles estão diretamente relacionados com a Análise Combinatória. Então, escolho contar trechos do livro, enquanto os alunos são convidados a representar as situações da história. Dessa maneira, a aula fica muito mais divertida, os alunos vão tirando suas próprias conclusões em relação ao que está sendo trabalhado e chegam às fórmulas matemáticas, propriamente ditas, automaticamente, sem nem ao menos se darem conta de que o estão fazendo.

2.4 CALCULAR ÁREA E VOLUME DE PRISMAS, PIRÂMIDES, CONES, CILINDROS E ESFERAS

A geometria é uma das áreas que nos abre o maior leque de possibilidades, pois os elementos da geometria, tanto plana quanto espacial, estão lá, presentes em nosso cotidiano.

Quando falamos, em específico, da geometria espacial, podemos observar alguns objetos, tais como: caixas de diferentes tipos, piscinas, pirâmides, rolos de papel, sorvetes, chapéus de aniversário, formas, cones de trânsito, vasos de plantas, dentre outros.

Em um primeiro momento, convido os alunos a separarem estes elementos por características em comum, até chegarmos a suas classificações. Além disso, construímos maquetes, normalmente de piscinas em forma de prismas, para calcular seus volumes.

Ao trabalharmos com os sólidos de revolução, calculamos capacidades de copos e canecas e também de cascas de sorvetes. Neste momento, é possível testar estes cálculos, utilizando diferentes líquidos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relato, neste texto, algumas possibilidades da Educação Matemática, todas aplicadas por mim, com alunos do Ensino Médio, da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação.

Como já descrevi anteriormente, não são receitas prontas, porque podem funcionar ou não, dependendo da realidade das turmas e do ambiente escolar. No entanto, são ideias para percebermos que o Ensino da Matemática pode e deve ser diferente.

Sabemos, também, que o papel do professor é fundamental, tanto como mediador quanto como orientador e participante ativo das atividades, pois, dessa maneira, os alunos sentir-se-ão motivados.

Além disso, pude perceber, durante o meu tempo de docência que, mesmo não podendo estabelecer uma relação da prática com os conceitos que estão sendo trabalhados em aula, a relação professor-aluno e a forma que o professor apresenta estes conceitos faz tudo ficar mais fácil, ou não. Ou seja, esse envolvimento é essencial para que a aula tenha os resultados esperados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC, 1997.

D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática e Educação. In: KNJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. (Org.). **Etnomatemática**: currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 39-52.

_____. **Etnomatemática**: Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

_____. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1993.

PORTANOVA, R. A educação matemática e a educação para a paz. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 2, a. 29, mai./ago. 2006, p. 435-444.

WANDERER, F. Educação de jovens e adultos, produtos da mídia e etnomatemática. In: KNJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. (Org.). **Etnomatemática**: currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 253-271.

SKATE TAMBÉM É FÍSICA

Fabiane Santos de Souza

Mestra em Ensino de Física pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: fabianesouza@feevale.br.

RESUMO

O skate é um dos esportes mais praticados no Brasil e os esportes radicais estão sendo cada vez mais abordados em cursos e palestras, devido ao interesse nessas novas práticas que surgem como meio de lazer, esporte e educação. Tendo em vista uma educação escolar que se renova, recria e aprimora seus conceitos, conteúdos e didáticas, é preciso atentar para propiciar novas atividades no âmbito educacional. A ponte entre Educação Física e Física pode contribuir para um melhor entendimento de como os movimentos dos corpos podem ser descritos e previstos através das leis da Mecânica, além de fortalecer a socialização e as contribuições motoras.

Palavras-chave: Skate. Física. Educação física. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

Skating is one of the most played sports in Brazil, and extreme sports are being increasingly discussed in courses and lectures due to the interest aroused by these new activities that come as a form of leisure, sports and education. Bearing in mind a school education that renews, recreates and improves its concepts, contents and teaching practices, it is necessary to focus on providing new activities in the educational scope. The bridge between Physics and Educational Physics may contribute to better understanding of how body movements can be described and predicted by means of the Laws of Mechanics, besides strengthening socialization and the motor contributions.

Keywords: Skating. Physics. Physical education. Interdisciplinarity.

RESUMEN

La patineta es uno de los deportes más practicados en Brasil. Los deportes extremos están siendo cada vez más abordados en cursos y conferencias, debido a los intereses de esas nuevas prácticas que sirven como medio de esparcimiento, deporte y educación. Com vistas a una educación escolar que se renueva, recrea y perfecciona sus conceptos, contenidos y didácticas, es necesario prestar atención para propiciar nuevas actividades en el ámbito educativo. El puente entre educación física y física puede contribuir a un mejor entendimiento de cómo los movimientos de los cuerpos pueden ser descritos a través de las leyes de la mecánica, además de fortalecer la socialización y las contribuciones motoras.

Palabras-clave: Patineta. Física. Educación física. Interdisciplinarietà.

1 INTRODUÇÃO

A adolescência é uma das fases do desenvolvimento humano em que ocorrem as maiores mudanças, tanto físicas quanto comportamentais e que, muitas vezes, sobrevêm de maneira rápida, tornando os jovens estressados, cansados e agitados.

Além disso, no ambiente escolar, percebemos que os alunos estão saturados das atividades (repetitivas) e da forma (pouco estimulante) como vêm sendo oferecidas. No Ensino Médio, por exemplo, os professores de Física enfrentam estes problemas associados, ainda, ao alto desinteresse e dificuldades em compreender os conceitos relacionados aos fenômenos físicos, surgindo, então, a necessidade de desenvolver novas metodologias de ensino, a fim de aproximar a ciência dos alunos de uma maneira mais agradável. No entanto, grande parte da dificuldade de aprendizado e de desinteresse dos estudantes é devido ao distanciamento dos conteúdos teóricos ensinados, com a realidade de cada um.

Segundo Araújo e Abib (2003), o conhecimento de Física para a vida deve ser construído de forma contextualizada, articulado com competências de outras áreas. Assim, estes conhecimentos passam a ganhar sentido, quando colocados lado a lado e de forma integrada com as demais competências desejadas para a realidade destes jovens.

Tendo em vista que as leis da Física estão presentes em tudo o que fazemos como andar, falar, bem como nas diversas modalidades de esportes, como no futebol, skate, basquete, vôlei e muitos outros, trabalhos que envolvem situações do cotidiano tendem a favorecer o aprendizado de conceitos novos, na medida em que se enquadram à realidade vivida pelos estudantes. Várias abordagens de ensino-aprendizagem têm surgido, neste sentido, demonstrando que a interdisciplinaridade e a experimentação podem aumentar, significativamente, o aprendizado e o interesse dos alunos pelos conteúdos de Física, conforme Bastos (2009).

Interdisciplinaridade é o processo de interação e engajamento dos educadores, num trabalho conjunto, de interação de disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global do mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade (LÜCK, 1995, p. 64).

Neste artigo, abordamos os conceitos de Física envolvidos nos esportes radicais, especificamente no Skate, trabalhando a interdisciplinaridade com a disciplina de Educação Física.

De acordo com Betti (1991), a Educação Física é uma área do conhecimento e intervenção que trabalha com a cultura do corpo em movimento, objetivando o processo qualitativo

das práticas constitutivas daquela cultura, através de referenciais científicos, filosóficos e pedagógicos. Portanto, torna-se inevitável a integração com outras áreas do saber.

Segundo Amadio (2000), o estudo dos movimentos alcançados pelo nosso corpo, ao realizar as práticas esportivas, chama-se biomecânica, a qual se utiliza de análises físicas de movimentos do corpo humano. Nessa análise, o comportamento da sobrecarga articular e os efeitos dos mecanismos motores no processo de aprendizagem são exemplos de temas, que se relacionam com o diagnóstico da técnica esportiva. Portanto, refere-se, ainda, a uma biomecânica do esporte, que se dedica ao estudo do corpo humano e do movimento esportivo em relação às leis e princípios físico-mecânicos, incluindo os conhecimentos anatômicos e fisiológicos do corpo humano. Neste contexto, quando buscamos trabalhar com a metodologia de projetos voltados à interdisciplinaridade, podemos visar o estudo da mecânica voltado para o corpo humano e, dessa forma, o conteúdo de mecânica, mais atrativo e significativo para os alunos.

O estudo da mecânica é uma atividade bastante antiga e sempre se fez presente devido a uma necessidade prática de entender como os movimentos dos corpos podem ser descritos e previstos. Historicamente, a mecânica tem uma raiz filosófica pautada na questão da existência ou não do movimento dos corpos.

O conteúdo de mecânica, no ensino médio, tem sido extensamente utilizado como paradigma da Física. Quase todo o conteúdo do ensino médio está referenciado na Mecânica Clássica Newtoniana, inclusive o eletromagnetismo, normalmente o último assunto abordado nas escolas. A base teórica da mecânica Newtoniana é, geralmente, ensinada durante a primeira série do ensino médio, mas suas aplicações se estendem por toda a Física ensinada no ensino médio. Como sabemos, o conteúdo de mecânica é extenso (cinemática, dinâmica, estática, gravitação, hidrostática, etc.), cabendo ao professor realizar, dado o tempo limitado, um recorte pessoal do que é mais essencial para ser visto com os alunos. Esta é uma escolha difícil, principalmente quando se trata da física como um conhecimento fundamental para se entender alguns problemas cotidianos que os estudantes enfrentam. Priorizar mais alguns tópicos do que outros geraram lacunas que por muito impedem a compreensão dos próprios limites da mecânica clássica, porém, atribuímos mais importância à qualidade da contextualização do que ao volume de tópicos a serem selecionados. A qualidade da contextualização se refere às analogias possíveis que, dependendo da forma como são apresentadas, se tornam muitas vezes o próprio objeto de estudo (STOCKLMAYER; TREAGUST, 1996, p. 163).

O estudo da Física, no Ensino Médio, deve evidenciar, para os alunos, as relações entre um mundo, ao mesmo tempo abstrato (formulações matemáticas idealizadas) e familiar (fenômenos), capacitando-os a captar a realidade de forma crítica. Os jovens costumam se

comprometer, com mais afinco, em situações nas quais participam ativamente do processo de construção do conhecimento.

Por se tratar de um tema cada vez mais presente no cotidiano dos adolescentes, acreditamos que o esporte pode enriquecer significativamente as aulas de Física.

O que a Física deve buscar no ensino médio é assegurar que a competência investigativa resgate o espírito questionador, o desejo de conhecer o mundo em que se habita. Não apenas de forma pragmática, como aplicação imediata, mas expandindo a compreensão do mundo, a fim de propor novas questões e, talvez, encontrar soluções. Ao se ensinar Física devem-se estimular as perguntas e não somente dar respostas a situações idealizadas (BRASIL, 2006, p. 53).

2 HISTÓRIA DO SKATE

De acordo com Brandão (2008), o skate surgiu nos Estados Unidos da América, aproximadamente pelos anos 60, adaptado por surfistas, que uniam pranchas aos eixos e rodas dos patins. Com esse carrinho, desciam ladeiras pavimentadas durante a ausência de ondas no mar. No Brasil, não há registro que afirme ou dê sugestão sobre a primeira experiência e contato com skate, por nós “tupiniquins”. Acredita-se que os primeiros skates foram trazidos por famílias de embaixadores e por alguns poucos turistas que chegavam ao Brasil, no início da década de 70 e, não demorou muito, passou a ser admirado e praticado por vários adeptos.

Ainda, segundo o autor, a tecnologia e o skate, outrora desenvolvidos pelo ser humano, aliam-se, dando condição para evolução da modalidade skate, assim como para o próprio ser humano que se reinventa.

3 ADERÊNCIA DO SKATE À ESCOLA

O skate é um esporte com um alto índice de criatividade e, durante sua evolução, sofreu diferentes transformações com relação à tecnologia de suas peças, materiais e possibilidades de manobras e movimentos. É considerado um esporte radical e de aventura, muito praticado na atualidade, principalmente pelo público jovem.

Na fase da adolescência, os alunos estão voltados para assuntos que lhes proporcionam desafios, que possam experimentar as novidades, arriscar a transgredir regras. Partindo dessa ideia de experimentação de “modalidades” a qual proporciona esse desafio, a escola que sempre promove uma prática educativa ligada aos interesses dos alunos ganha, tanto na qualidade do trabalho desenvolvido, como na permanência desses na escola devido ao interesse deles por essa prática.

Assim, a prática do skate na escola contribui para o desenvolvimento físico, social e intelectual, bem como trabalha o comportamento, regras de conduta, respeito, concentração, fortalecimento muscular, equilíbrio, além de proporcionar desafios para o aluno.

Para Armbrust (2008), o skate também é um dos esportes mais praticados no Brasil. Para ele, tendo em vista a Educação Física que se renova, recria e aprimora seus conceitos, conteúdos e didáticas, é preciso se atentar para a Educação Física contemporânea e propiciar novas atividades no âmbito educacional. Portanto, é necessário respeitar as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais para que o ser humano possa se desenvolver socialmente e experimentar diferentes estímulos motores.

4 FUNDAMENTOS DO SKATE E EXEMPLOS DE APLICAÇÃO DOS CONCEITOS FÍSICOS

Os fundamentos do skate são denominados manobras ou tricks, que são realizadas, espontaneamente, de acordo com o nível técnico do participante. Abaixo seguem exemplos de alguns tipos de manobras e os conceitos físicos utilizados na sua descrição:

4.1 SLIDE OU GRIND

Os grinds são manobras feitas pelo skatista em curbs (muros, parapeitos, etc.) e em corrimões quadrados ou cilíndricos (de escadas, etc.). Eles podem ser executados de diferentes maneiras e com diferentes partes do skate. Essa manobra consta de três partes: A movimentação do skatista em direção à rampa; o salto do skatista com o skate (Ollie) e o deslizamento do skatista sobre o obstáculo (corrimão).

4.2 OLLIE

O Ollie é a manobra mais básica do skate. Seu movimento principal é o “salto”, no qual o skate e o skatista dão um aéreo a partir do chão. Nessa manobra, percebemos que é o choque da rabeta contra o chão que faz o skate subir inicialmente. O skatista, então, arrasta o pé da frente, em direção ao nose, de forma a utilizar o *atrito* entre a sola de seu sapato e o shape para levantar, ainda mais, o skate. Além disso, os braços são de extrema importância nessa manobra, pois dão equilíbrio quando deslocam o *centro de massa* do skatista mantendo a *resultante das forças laterais* que podem vir a desequilibrar o skatista.

Caso o skatista não consiga vencer a *força de atrito estático* em qualquer momento em que se encontre em cima do obstáculo, o skate irá parar e ele continuará em *movimento retilíneo uniforme* de acordo com a *primeira lei de Newton*.

4.3 VARIAL

Esta manobra consiste em fazer o skate girar sob o skatista, enquanto este se encontra no ar. No varial, o skatista, após dar um ollie, e uma vez se encontrando no ar, empurra o pé que se encontra no tail, na diagonal, meio para frente e meio para o lado, de forma a fazer o skate girar 180° e ir para frente ao mesmo tempo. Ocorre aí uma decomposição de *forças*, evidenciando o caráter *vetorial da força*. O skatista empurra o pé na diagonal, mas com o objetivo de se valer das componentes do *vetor força* que fazem o skate girar para o lado enquanto continua indo para frente.

4.4 DROP

Dropar é algo básico do Skate. Significa se lançar de cima do half com o skate sob seus pés. É necessário aprender esta manobra, para que o skatista tenha mais estabilidade e equilíbrio nas pistas e transições.

Ao presenciarmos este movimento, estaremos diante de um exemplo de *conservação de energia mecânica*, onde a *energia potencial gravitacional*, no alto da rampa, se transforma em *energia cinética* do skate na base deste e, mais uma vez, recupera esta *energia potencial* à medida que o skate sobe novamente a rampa, até alcançar aproximadamente a *altura inicial*.

Se repararmos nos movimentos sincronizados que os skatistas realizam com o corpo, enquanto sobem e descem, veremos que basicamente eles variam a posição de seus *centros de massa* para cima, no início da subida, realizando um *trabalho* que eleva a sua *energia potencial gravitacional* e, na descida, eles voltam a se agachar para ganhar estabilidade e não caírem.

4.5 CURVA

Apesar de não ser descrita como uma manobra, o ato de fazer uma curva com o skate é um fundamento indispensável à prática deste esporte. Se a roda do skate não derrapar durante a curva, significa que a *força de atrito*, entre a roda e o chão, na *direção radial* à curva, está fazendo o papel de *força centrípeta* e observamos, então, uma *força de atrito estático*, fazendo com que o skate não se movimente radialmente. Caso o skate derrape, mas ainda assim faça a curva, ainda haverá uma *força de atrito*, fazendo papel de *força centrípeta*, porém, esse *atrito* será *dinâmico*, pois continua a agir enquanto o skate se movimenta radialmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos de Física, no Ensino Médio, são adolescentes que estão descobrindo novas realidades, como também, estão em busca de assuntos que lhes proporcionem desafios, que

possam transgredir regras. Sendo assim, a escola deve promover práticas educativas ligadas aos interesses desses alunos, explorando vários conhecimentos e instigando a curiosidade e o senso crítico, ajudando na sua formação e fortalecendo, assim, a socialização e a cidadania.

As práticas pedagógicas devem estimular a interdisciplinaridade, desenvolvendo metodologias que articulem as diversas ciências do conhecimento, promovendo o diálogo de conceitos.

Através das práticas de skate na escola, buscamos despertar nos alunos o interesse pela ciência, bem como ilustrar os fenômenos físicos que ocorrem na pista, demonstrando que a Física está presente no cotidiano de cada um. Praças, parques, museus e outros patrimônios públicos podem servir de extensão da sala de aula e, ao mesmo tempo, proporcionar aos alunos um espaço/tempo diferenciado e instigante.

REFERÊNCIAS

AMADIO, A. C.; BARBANTI, V. J. (Org.). **A biomecânica do movimento humano e suas relações interdisciplinares**. São Paulo: Editora Estação Liberdade Ltda, 2000.

ARAÚJO, M. S. T. de; ABIB, M. L. V. dos S. Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 25, n. 2, 2003.

ARMBRUST, I. O skate associado às dimensões educacionais. In: III Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura. Santa Teresa/ES. **Anais...** III CBAA, ES. 2008.

BASTOS, P. W.; MATTOS, C. R. Esporte: Um Aliado Para O Ensino De Física. In: VII Enepec: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais...** Florianópolis, 2009.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**, São Paulo: Movimento, 1991.

BRANDÃO, Leonardo. Entre a Marginalização e a Esportivização: elementos para uma História da Juventude Skatista no Brasil. **Record**: Revista de História de Esporte, v. 1, n. 2, dez. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília. MEC. 2006.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. 3. edição, Campinas: Autores associados, 2007.

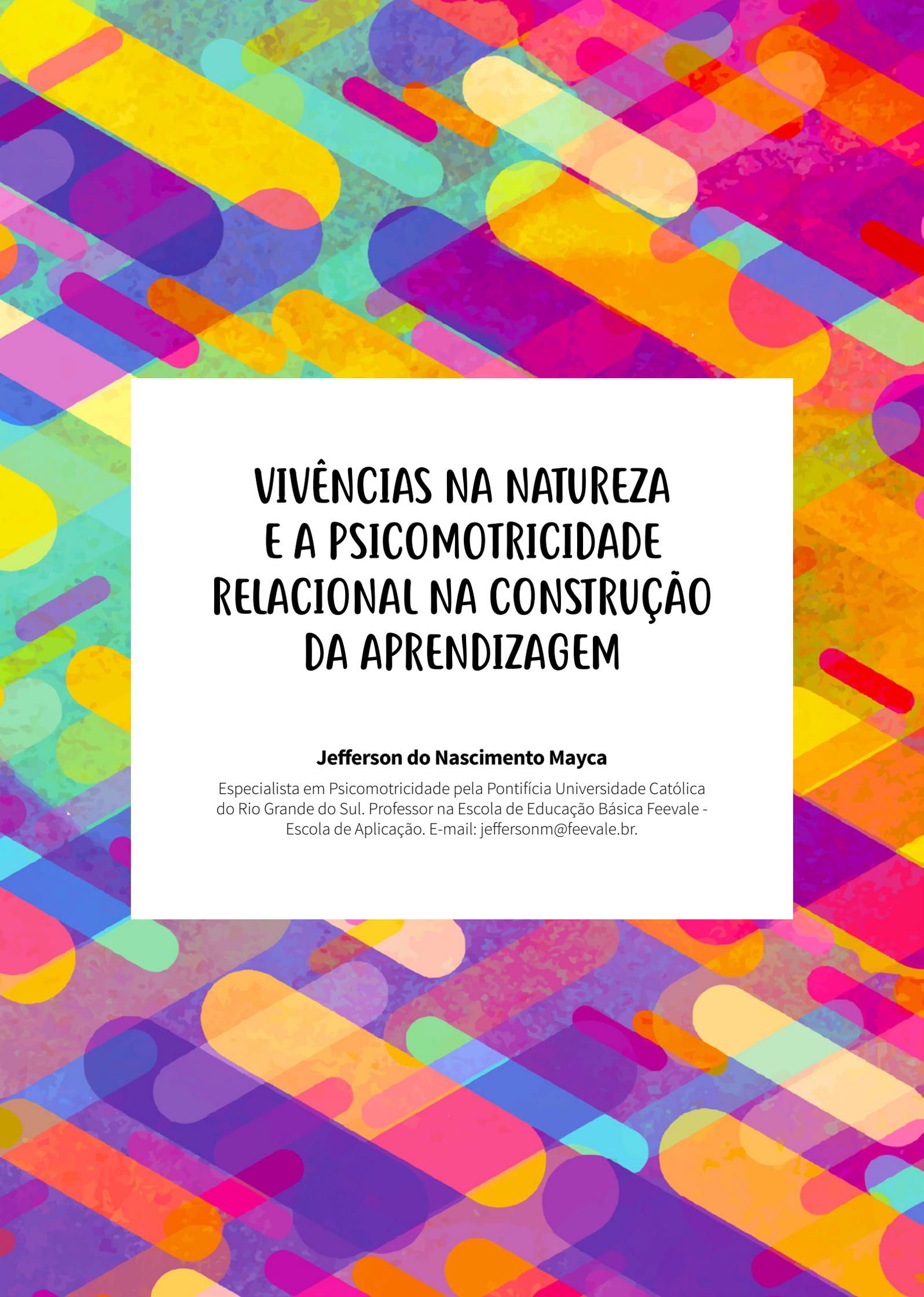
FERRACIOLI, Laércio. **XIII Simpósio Nacional do Ensino de Física**. Vitória: 2012, Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTIAGO, R. B.; MARTINS, J. C.; DIAS M. V.; PREUSSLER, O.; ANJOS, R. F. Interdisciplinaridade No Ensino: a Física Do Esporte. **Anais...** XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2009.

STEFANELLO, Joice M. F. **Avaliação da capacidade e treinabilidade da imaginação motora**.

STOCKLMAYER, S. M.; TREAGUST, D. F. Images of electricity: how do novices and experts model electric current? **International Journal of Science Education**, v. 18 n. 2, 1996, p. 163- 178.



VIVÊNCIAS NA NATUREZA E A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Jefferson do Nascimento Mayca

Especialista em Psicomotricidade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: jeffersonm@feevale.br.

RESUMO

A educação é uma ferramenta indispensável para estimular reflexões dos indivíduos sobre as suas atitudes em relação ao meio ambiente e encontrar maneiras de modificá-las. Para que isso ocorra de forma significativa, é importante que se utilize novas estratégias pedagógicas. Neste sentido, a Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação oferece uma oficina extraclasse que utiliza a Psicomotricidade Relacional como uma prática educativa que, unida às Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN), busca abordar a Educação Ambiental. A partir de reflexões acerca dessa oficina, buscou-se compreender a percepção de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental referente à construção de conhecimento sobre os conceitos que permeiam a Educação Ambiental e identificar as possibilidades de ensino através da Psicomotricidade Relacional. Percebe-se, com base nos resultados analisados, que o contato com a natureza trouxe melhora na relação do educando com o outro e na percepção de si mesmo, bem como ampliou os conhecimentos relacionados ao meio ambiente. Portanto, a Psicomotricidade Relacional e as AFAN mostraram-se importantes ferramentas pedagógicas, para a construção de conhecimentos voltados à Educação Ambiental. Constata-se, também, que experimentar sensações com a convivência de pessoas e em meio à natureza, torna a aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: Atividades físicas de aventura na natureza. Educação ambiental. Psicomotricidade relacional. Aprendizagem.

ABSTRACT

Education is an indispensable tool to stimulate students' reflections on their behavior towards the environment and find ways to change them. In order to help these reflections occur significantly, it is important to use new teaching strategies. Therefore, Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação offers extracurricular workshop that uses Relational Psychomotricity as an educational practice that, joined to Physical Adventures in Nature Activities (PANA), seeks to reach the Environmental Education. From reflections on this workshop, it sought to understand the perception of students of the final years of elementary school for the construction of knowledge about the concepts that permeate Environmental Education and identify the possibilities for education through Relational Psychomotricity. Based on the analyzed results, the contact with nature brought improvement in the student's relationship with the other and the perception of themselves, as well as increased knowledge related to the environment. Therefore, Relational Psychomotricity and PANA proved to be important teaching tools for building knowledge focused on Environmental Education. It is also noted that experience sensations with the coexistence of people and in contact with nature, makes learning more meaningful.

Keywords: Physical adventure in nature activities. Environmental education. Relational psychomotricity. Learning.

RESUMEN

La educación es una herramienta indispensable para estimular reflexiones de los individuos sobre sus actitudes en relación al medio ambiente y encontrar maneras de modificarlas. Para que eso ocurra de forma significativa, es importante que se utilice nuevas estrategias pedagógicas. En este sentido, la Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação ofrece un taller extra clase que utiliza la Psicomotricidad Relacional como una práctica educativa que, unida a las Actividades Físicas de Aventura en la Naturaleza (AFAN), busca abordar la Educación Ambiental. A partir de reflexiones acerca de ese taller, se buscó comprender la percepción de alumnos de los años finales de la enseñanza fundamental referente a la construcción de conocimiento sobre los conceptos que permean la Educación Ambiental e identificar las posibilidades de enseñanza a través de la Psicomotricidad Relacional. Se percibe, sobre la base de los resultados analizados, que el contacto con la naturaleza trajo mejora en la relación del educando con el otro y en la percepción de sí mismo, bien como amplió los conocimientos relacionados al medio ambiente. Por lo tanto, la Psicomotricidad Relacional y las AFAN se mostraron importantes herramientas pedagógicas para la construcción de conocimientos volcados a la Educación Ambiental. Se constata, también, que experimentar sensaciones con la convivencia de personas y en medio de la naturaleza, vuelve el aprendizaje más significativo.

Palabras-clave: Actividades físicas de aventura en la naturaleza. Educación ambiental. Psicomotricidad relacional. Aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, há um desequilíbrio em todos os âmbitos da vida humana, em virtude do afastamento do homem com a natureza. Esse comportamento, proveniente da sociedade moderna, tem provocado o surgimento de doenças, a grande produção de lixo, a falta de convívio social, a falta de tempo para fazer o que realmente se deseja, entre outras coisas, segundo Schwartz (2006).

Nessa perspectiva, a educação é uma ferramenta importante para que o indivíduo reflita sobre suas atitudes e busque alternativas para modificá-las. Para promover essa reflexão, Cortella (2008) sugere a reorganização do currículo, dessa forma aproximando a realidade dos alunos com assuntos relevantes ao seu cotidiano, utilizando novas ferramentas e estratégias pedagógicas. Com a ideia de desenvolver novos dispositivos pedagógicos, a Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação oferece uma oficina extraclasse que utiliza a Psicomotricidade Relacional como uma prática educativa que, unida às Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN), busca abordar a Educação Ambiental.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), ao abordar a Educação Ambiental desse modo, o professor não é mais a peça central da educação e, sim, a ignição para a descoberta, desencadeando a resolução de problemas concretos pelo grupo de estudantes, assim, recriando alternativas para reorganizar o currículo escolar e abrindo espaço para que os saberes façam sentido. Para TOZONI e REIS (2003), a Educação Ambiental é um processo de construção cujos princípios da responsabilidade, da autonomia, da democracia, entre outros, estão sempre presentes, e pode ser uma preciosa oportunidade na construção de novas formas de ser, pensar e conhecer (SATO; CARVALHO, 2005).

A partir de reflexões acerca da oficina extraclasse, busca-se compreender, nesse artigo, a percepção de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, referente à construção de conhecimento sobre os conceitos que permeiam a Educação Ambiental e identificar as possibilidades de ensino através da Psicomotricidade Relacional.

2 AS FERRAMENTAS UTILIZADAS

Dentre as diferentes formas de respostas à busca por níveis mais qualitativos nas vivências, encontra-se a possibilidade de uma reaproximação humana com a natureza, propiciada pela fusão das atividades físicas e o meio natural, muitas vezes conhecida como esportes radicais ou como Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN), conforme Betrán (1995).

Essas atividades privilegiam o elemento lúdico, e têm o corpo como um fim em si mesmo, pois ele será o destinatário final de todas as sensações e emoções que o indivíduo irá experimentar. Muitos aprendizados podem ser realizados por meio dessa prática, uma vez

que, por suas características peculiares de proximidade com a natureza, por exemplo, elas favorecem que os órgãos dos sentidos atuem diretamente em uma atividade na qual todo o corpo se integra ao meio, permitindo que as informações contidas na natureza possam ser captadas ou sentidas e não somente contempladas (SCHWARTZ, 2006).

As AFAN promovem uma nova forma de adquirir conhecimentos, pois esse é um processo que envolve esferas cognitivas, afetivas e motoras. A partir de informações corporais, o ser humano pode se perceber e perceber a natureza, em uma experiência rica em sensações e valores, fazendo emergir um sentimento de união e contemplação, paralelamente à construção de uma ética baseada no respeito e na reaproximação com a natureza.

A experimentação, via informações corporais em contato com a natureza, é como uma troca: tanto a natureza age, informando ao corpo suas características, ritmos, temperaturas e subjetividades, quanto o corpo se apresenta à natureza, por meio do sentir corporal: ouvir, cheirar e tocar a flora, a fauna e todo o seu entorno.

No aprendizado das AFAN, há um desenvolvimento físico, num processo que desencadeia um desenvolvimento global. Esta prática leva o indivíduo a um autoconhecimento, sendo constituído por quatro termos relacionados, como aponta Lee-Manoel (*apud* SZAJMAN; MIRANDA, 2002):

- autoconceito: a percepção do indivíduo de si mesmo;
- autoestima: o julgamento qualitativo dos sentimentos atribuídos a si;
- autoconfiança: a crença da pessoa em sua habilidade para superar obstáculos e dificuldades;
- percepção de competência: a habilidade real percebida pelo próprio indivíduo.

A prática de atividades junto à natureza, estimula uma maior consciência ecológica em seus praticantes, pois estes se tornam parceiros da natureza e, como tais, podem ser sensibilizados para os cuidados e conservação do meio ambiente, procurando as condições do ambiente natural para a realização dessas atividades (SCHWARTZ, 2006).

A Educação Ambiental tem esse mesmo princípio de desenvolvimento da consciência ecológica, o qual é essencial à “sadia qualidade de vida e à sustentabilidade” (BRASIL, 1999). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental II - Temas Transversais: Meio Ambiente (1998), Educação Ambiental é uma ferramenta indispensável para despertar atitudes mais sustentáveis e contribuir para solucionar problemas ambientais. Salienta, ainda, que a educação não é a única responsável por estimular essas ações, mas é condição necessária para isso, evidenciando a importância dela para a formação de sujeitos ecologicamente responsáveis, “aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global” (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, a Educação Ambiental deve propiciar reflexões sobre problemas que afetam o contexto social do educando, para que ele estabeleça relações entre o aprendizado e a realidade cotidiana e, assim, torne esse aprendizado mais significativo (BRASIL, 1998). Essas reflexões podem ser desencadeadas com o auxílio de práticas da Psicomotricidade Relacional.

Segundo Bueno (2013), por ser uma ciência relativamente nova em comparação às ciências que a originaram, a psicomotricidade tem o homem como objeto de estudo e engloba várias outras áreas: educacional, pedagógica e de saúde. Assim como nas AFAN, o corpo é visto em interação com o meio, com o espaço, com o outro e consigo mesmo (BUENO, 2013; LAPIERRE, 2004). Partindo deste pensamento, pode-se perceber o desenvolvimento global e harmônico do indivíduo desde o nascimento, buscando uma ligação entre o psiquismo e o movimento (VIEIRA, 2014).

A definição mais atual vem da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (2004, *apud* BUENO, 2013, p. 32), que salienta que Psicomotricidade Relacional é

[...] a ciência que tem como objetivo estudar o homem através de seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionado ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

A psicomotricidade relacional que proporciona um espaço de legitimação dos desejos e dos sentimentos, em que o indivíduo pode se mostrar na sua inteireza, com seus medos, desejos, fantasias e ambivalência, na relação consigo mesmo, com o outro e com o meio, potencializando o desenvolvimento global, a aprendizagem, o equilíbrio da personalidade, facilitando as relações afetivas e sociais. Consiste em uma prática que permite à criança, ao jovem e ao adulto, a expressão e superação de conflitos relacionais, interferindo, de forma clara, preventiva e terapêutica, sobre os conflitos diretamente vinculados a fatores afetivos e relacionais, como afirma Vieira (2014).

No mundo contemporâneo, para que o indivíduo encontre seu grupo, sua identidade e faça o rompimento para a vida adulta, ele precisa estar pleno, em si mesmo, com seu corpo e em suas verdades. Estar pleno, é ser capaz de vivenciar as variadas situações que o meio e a história lhe oferecem, permitindo, assim, que alcance seus objetivos e desejos, nem sempre compreendidos através da organização do pensamento. Então, se ele estiver galgado nos aspectos relacionais, isso o ajudará a ter um autoconhecimento e será capaz de relacio-

nar-se, tendo ferramentas de ação, afirmando-se e partindo para a convivência em grupo (VEIRA, 2014; LAPIERRE, 2004).

A psicomotricidade, como é entendida, é um meio a mais que ajuda a criança a se desenvolver. Ela deve utilizar a expressão corporal, na mais ampla dimensão que se pode dar ao termo, isto é, ela deve promover um ambiente pedagógico para que a criança experimente movimentos técnicos e simbólicos, num clima de liberdade para agir e interagir com os iguais e com os objetos que são colocados à sua disposição, seja num ato pedagógico, seja num terapêutico, como assegura Airton Negrine (1995). Assim, a Psicomotricidade Relacional ajuda a criança a evoluir em uma educação aberta, criativa, autônoma e no desenvolvimento de todo seu potencial como sujeito.

Experimentar sensações e explorar emoções na convivência entre pessoas, no contato com a natureza e na troca de experiências, constrói um saber sensível, o qual Duarte Jr. (2001) denomina de saber incorporado. Educar para a experimentação é propiciar o contato com diversas texturas, cores, cheiros, ampliando e incorporando posturas e modos de pensar mais críticos, processo este que Marcellino (1990) denomina de passar de níveis mais simples de conhecimento, para níveis mais elaborados, por meio de vivência, da experimentação, da criticidade e da observação atenta.

3 A OFICINA - METODOLOGIA

A estratégia de utilizar as AFAN e a Psicomotricidade Relacional para trabalhar a Educação Ambiental é utilizada na oficina chamada “Aventuras na Natureza”. Essa oficina ocorre no contraturno escolar, uma vez por semana e envolve um grupo de vinte e cinco educandos voluntários, de 11 a 14 anos, do Ensino Fundamental.

Para executar as atividades, os educandos são divididos, através de sorteio, em quatro grupos, denominados água, ar, fogo e terra. Esses grupos são compostos por educandos com idades diferentes e, a cada encontro são sorteados novos grupos, possibilitando uma rotatividade nos grupos de convivência. As atividades são baseadas na resolução de problemas reais propostos pelos professores. Cada grupo define como, quando e quem executará as tarefas, elencando as prioridades e fazendo seus planejamentos para resolver o problema de forma autônoma e interagindo com os componentes do grupo.

Conforme Negrini (1995), a Psicomotricidade Relacional utiliza rituais no desenvolvimento de suas atividades (rito de entrada, sessão propriamente dita e rito de saída). A oficina “Aventuras na Natureza” tem uma rotina de funcionamento, realizando um rito de entrada, a sessão de atividades e um rito de saída. No rito de entrada faz-se a chamada, logo após uma revisão das atividades realizadas no encontro anterior e o sorteio dos integrantes dos novos grupos. Cada grupo é identificado por um bracelete de cor diferente: água, cor azul; ar, cor branca; fogo, cor vermelha e terra cor marrom. Após a distribuição dos braceletes, é

feito um círculo com uma canção ou uma dança circular, então, apresentam-se as tarefas do dia.

Na sessão de atividades, são executadas tarefas ligadas à natureza, promovendo a reflexão individual, a discussão com o grupo e a execução por meio das AFAN. Para finalizar o encontro, é realizado o rito de saída, a partir da formação de um círculo onde os educandos expressam as sensações e os aprendizados do dia, as dificuldades que encontraram e trocam experiências. A última atividade do rito de saída é o momento em que os grupos dedicam-se a fazer o registro escrito das percepções mais relevantes para eles. Essas anotações são anexadas ao Diário de Bordo coletivo da oficina.

Mensalmente, são realizadas autoavaliações dos educandos participantes em relação a suas percepções de aprendizagem. A autoavaliação é um instrumento que permite que os educandos adquiram uma capacidade, cada vez maior, de analisar suas próprias aptidões, atitudes, comportamentos, desenvolvendo sentimentos de responsabilidade pessoal e de grupo, assim, aprendem a aplicar as competências necessárias em várias tarefas, a reconhecer suas próprias potencialidades e a fornecer possíveis contribuições, segundo Sant'Anna (1995).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que a autoavaliação tenha êxito, é preciso que o professor acredite no aluno e ofereça condições favoráveis à aprendizagem, pois, assim, este se sentirá seguro, confiante e manifestará autenticidade em suas produções.

A autoavaliação se torna relevante na promoção de monitoramento da aprendizagem, uma vez que permite oportunidades de olhar para a própria prática e, a partir da reflexão acerca das dificuldades identificadas, tomar decisões concernentes à autorregulação. Com esta intenção, ela envolve os estudantes na capacidade de influenciar a própria aprendizagem, ao invés de esperar pela ação ou intervenção de outros (BOUD, 1995).

Neste artigo, foram analisadas as autoavaliações realizadas durante os três primeiros meses de oficina. Os questionários aplicados aos alunos são compostos por oito afirmações sobre atitudes, as quais os educandos devem optar por uma alternativa de resposta, com graduação de três níveis: sim, parcialmente e não. O questionário foi mantido no decorrer de toda a oficina, assim pode-se avaliar o desenvolvimento do grupo, ao longo das atividades, e a familiarização com a ferramenta de autoavaliação.

O gráfico 1 corresponde às percepções dos alunos no primeiro mês de oficina. No que se refere às atitudes individuais acerca das atividades desenvolvidas durante o mês, perce-

be-se que, aproximadamente, 80% dos alunos foram assíduos nas aulas e acreditam ter realizado as atividades com dedicação, porém, apenas 68% assumiram estarem atentos ao encaminhamento das propostas. Sobre esse índice, Kastrup (2004), relata que a falta de atenção é um assunto bastante discutido na atualidade. A autora menciona que, na sociedade contemporânea, há um excesso de informação em um ritmo acelerado que estimula uma mudança constante do foco da atenção.

Em relação às atitudes coletivas, 74% dos alunos identificaram que ajudaram os colegas durante as atividades, porém 37% entenderam que, em alguns momentos, não souberam trabalhar em grupo. Assim, percebe-se que os alunos entendem que auxiliar um colega, em alguma atividade específica, não significa trabalhar em grupo.

Sobre as atitudes pautadas no meio ambiente, apesar de nenhum dos educandos considerarem que desrespeitaram a natureza, 16% deles julgaram que respeitaram apenas parcialmente o meio ambiente. Nos ritos de fechamento, comentaram que, durante a execução das atividades, realizaram algumas atitudes isoladas que representaram um desrespeito à natureza, tais como: quebrar um galho, arrancar uma folha de árvore, entre outras.

No primeiro mês, 58% dos alunos consideraram que as atividades propostas trouxeram conhecimento para resolverem problemas ambientais do seu contexto. E 5% dos educandos não identificaram nenhum conhecimento desenvolvido que pudesse colaborar na resolução de problemas ambientais. Esses alunos relataram que marcaram essa opção, pois já dominavam os conceitos trabalhados. Após todas as atividades do mês, 78% dos alunos reavaliaram suas atitudes em relação ao meio ambiente, 21% reavaliaram as atitudes parcialmente e 5% não as reavaliaram, devidos a seus conhecimentos anteriores.

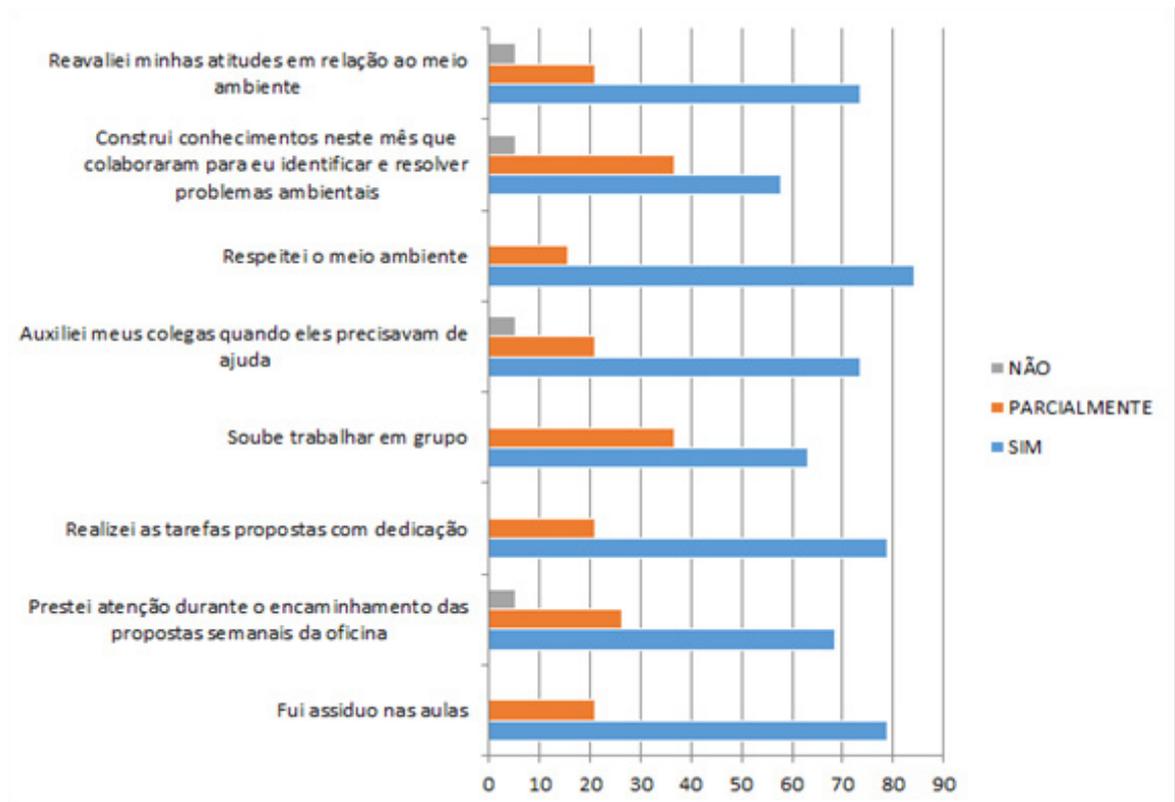


Gráfico 1 - Autoavaliações do primeiro mês
Fonte: Elaborado pelo autor

No segundo mês, representado pelo gráfico 2, a assiduidade se manteve com porcentagens semelhantes, assim como a atenção nas tarefas e a dedicação, mantendo a diferença entre a atenção no encaminhamento das propostas e a execução dessas.

Após esclarecimentos sobre a definição do que é um trabalho em grupo, houve um aumento de 12% no reconhecimento do trabalho coletivo, assim como o auxílio aos colegas teve um acréscimo de 6%. Além da definição do conceito de trabalho em grupo, os laços entre os participantes da oficina estreitaram-se, ficando evidente, durante as atividades, relações mais saudáveis e afetuosas. Segundo Valle (2005), o afeto é o ato de se deixar tocar e de ser tocado pelos outros e pelo mundo e, quando isso ocorre, há uma nova visualização da relação entre o ser e o mundo, assim, a afetividade pode ser caracterizada como a capacidade de experimentar sentimentos e emoções. Em virtude disso, acredita-se que o aumento da relação com o outro, representada na autoavaliação, foi devido ao aumento da afetividade entre os educandos.

A relação de respeito ao meio ambiente, no segundo mês, se manteve constante. Houve um aumento de 17% na aprendizagem de novos conceitos e de 6% na reavaliação da postura dos alunos em sua relação com o meio, assim, 100% dos alunos passaram a reavaliar sua postura ecológica.

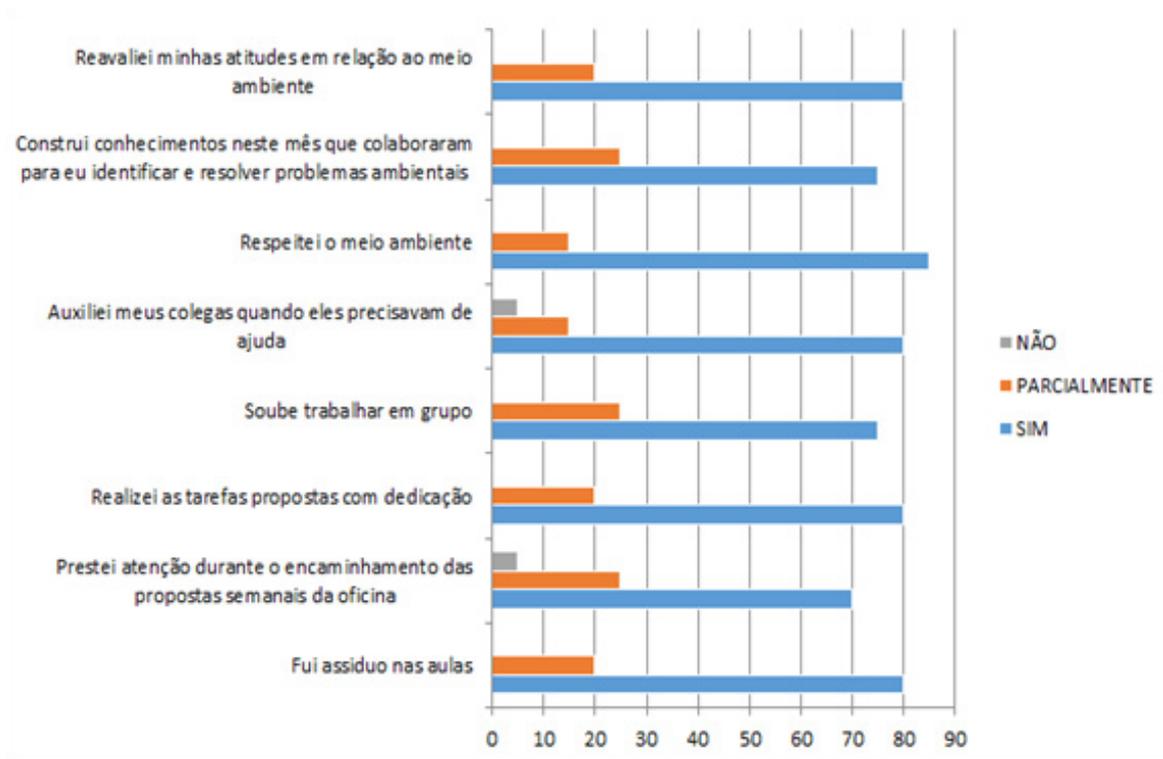


Gráfico 2 - Autoavaliações do segundo mês
Fonte: Elaborado pelo autor

Durante o terceiro mês, a assiduidade e a dedicação se mantiveram no grupo, o que demonstra que a oficina conseguiu sustentar a motivação dos alunos, mesmo sendo voluntários.

A autoavaliação confirmou as pesquisas de Hartig (*apud*, LOUV, 2016) no que se refere à atenção durante o encaminhamento das propostas, nas quais o autor ressalta que o contato direto com a natureza faz com que haja melhoras na capacidade de atenção. Essa capacidade, nos alunos participantes da oficina, aumentou em 6%. Vale salientar que, neste último mês de pesquisa, todos os alunos manifestaram ter atenção em algum nível. Assim, conclui-se que o contato com a natureza realmente traz benefícios no que concerne à concentração dos educandos. O auxílio aos colegas e a relação no grupo continuaram aumentando, o que comprova a relação entre a afetividade e a construção da aprendizagem, como referenciado por Valle (2005) anteriormente.

A relação entre os educandos e o meio ambiente foi ampliando progressivamente. Ao final do terceiro mês, percebe-se que todos os participantes apropriaram-se dos conceitos e valores abordados na oficina, aplicando-os em seu cotidiano e reavaliando constantemente suas práticas diárias, demonstrando respeito ao ambiente que os rodeia.

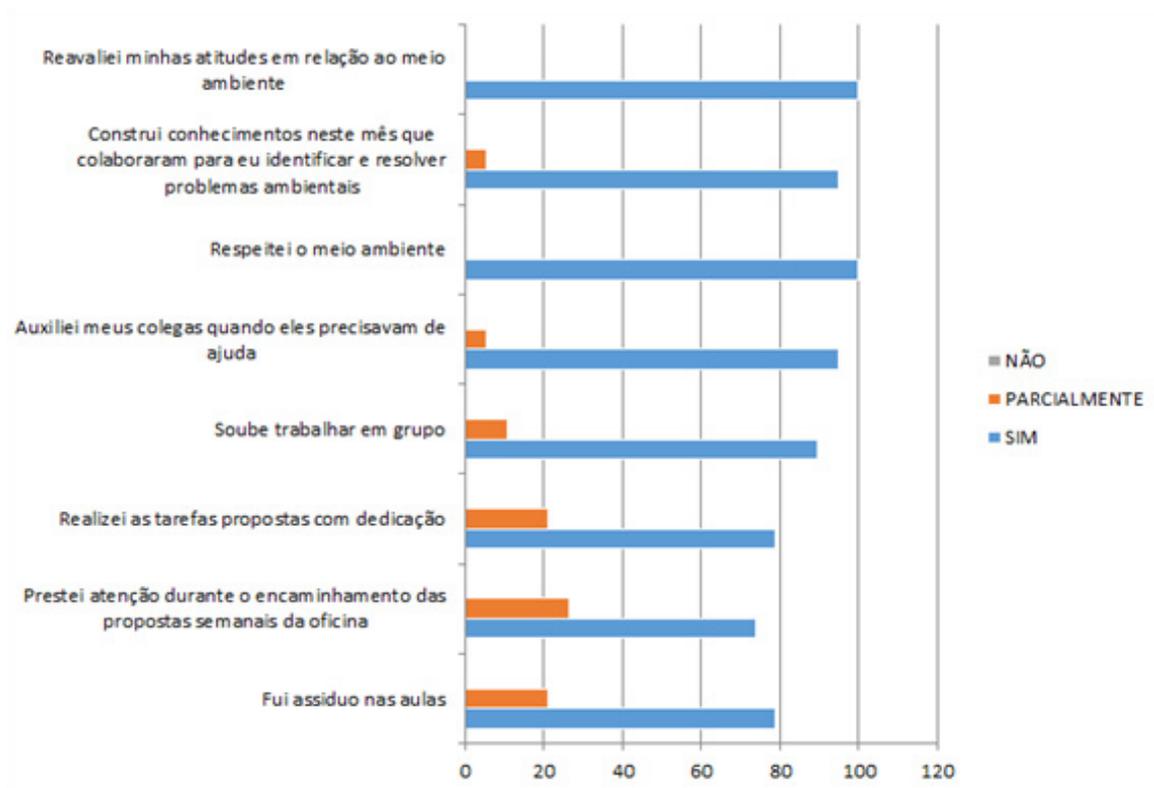


Gráfico 3 - Autoavaliações do terceiro mês
Fonte: Elaborado pelo autor

Com base nos resultados analisados, percebe-se que o contato com a natureza trouxe melhora na relação do educando com o outro e na percepção de si mesmo, bem como ampliou os conhecimentos relacionados ao meio ambiente. Esses benefícios também são relatados por Wilson (1984) quando sugere que o cérebro humano está programado para se relacionar com outros seres vivos. Em decorrência do contato com as outras espécies, animais ou vegetais, podem ocorrer mudanças importantes na estrutura dos seres humanos, mudanças que traduzem em melhoras no conhecimento, saúde e no bem-estar das pessoas. Fazendo com que os alunos se sintam parte integrante e, de certa forma, responsáveis pelo cuidado com os ambientes naturais.

4 CONCLUSÃO

Conforme os estudos de Bueno (2013), existem vários métodos de aprendizagem que podem ser aplicados ao indivíduo, mas todos têm um objetivo comum: que o indivíduo aprenda. Para tanto, todos eles precisam, também, manter um bom nível de motivação. Portanto, o interesse do aluno é o que norteia o processo de aprendizagem. Suas experiências e descobertas são o motor desse processo, ao mesmo tempo que o professor é o gerador de situações estimuladoras e eficazes para auxiliar na construção do saber. As situações propostas pelo professor são mais envolventes quando práticas.

É nesse contexto que a Psicomotricidade Relacional e as AFAN mostraram-se importantes ferramentas pedagógicas para a construção de conhecimentos voltados à Educação Ambiental. Constata-se, assim como Duarte Jr. (2001), que experimentar sensações com a convivência de pessoas e em meio à natureza, torna a aprendizagem significativa, consolidando-a.

Conclui-se, então, que, conforme Bueno,

precisamos, pois, de um novo “paradigma”, uma visão da realidade, uma mudança fundamental em nossos pensamentos, percepções e valores. Os primórdios dessa mudança, da transferência da concepção mecanicista para a holística da realidade, já são visíveis em todos os campos e susceptíveis de dominar a época atual (BUENO, 2013, p. 241 *apud* CAPRA, 1982, p. 14).

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**: Um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H.; BUENO, O. F. A. (Org.). **Neuropsicologia Hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

BETRAN, J. O. **Las actividades físicas de aventura em la natureza**: Análisis scociocultural. Apunts: Educacion física y deportes, Barcelona, 1995.

BOUD, D. **Enhancing Learning through self assessment**. Oxon: RoutledgeFalmer, 1995.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Discorre sobre a Educação Ambiental. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.795-1999?OpenDocument>. Acesso em: 08 set. 2016.

BRODHAG, C. **As quatro verdades do planeta**: Por uma outra civilização. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUENO, J. M. **Psicomotricidade Teorias e Práticas**: da escola à aquática. São Paulo: Cortez, 2013.

- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2008.
- COSTA, V. L. M. **Esportes de aventura e risco na montanha.** São Paulo: Manole, 2000.
- DUARTE JUNIOR, J.F. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.
- GARCIA, R. P. A convergência e cruzamento de saberes no desporto. In: PEREIRA A. L.; COSTA, A.; GARCIA, R. P. (Ed.). **O desporto entre lugares: O lugar das ciências humanas para a compreensão do desporto.** Porto: Faculdade de Desporto - Universidade do Porto, 2006.
- GOULART, I. B.; SAMPAIO, J. R. Qualidade de vida no trabalho: uma análise da experiência de empresas brasileiras. IN: SAMPAIO, Jäder dos Reis (Org.). **Qualidade de vida, saúde mental e psicológica social:** estudos contemporâneos II. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 16, n. 3. set./dez. 2004.
- LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento.** Psicomotricidade e educação. 3. ed. Curitiba: Filosofart / CIAR, 2004.
- LEE - MANOEL, C. I. O corpo em movimento gerando auto-conhecimento. In: SZAMAN; MIRANDA, D, S. **Corpo prazer e movimento.** São Paulo: SESC, 2002.
- LOUV RICHARD. **A última criança na natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.
- MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (Org.). **Turismo, lazer e natureza.** São Paulo: Manole, 2003.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- NEGRINE, Airton. Fontes epistemológicas da psicomotricidade. In: **Aprendizagem e desenvolvimento infantil** - psicomotricidade alternativa pedagógica. Porto Alegre: Pallotti, 1995.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Temas Transversais: Meio Ambiente. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PEREIRA, D. W.; AMBRUST, I. **Pedagogia da Aventura:** os Esportes Radicais, de Aventura e de Ação na Escola. 1. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2010.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. E. **Metodologia do trabalho científico:** Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.
- SANTA'ANNA, I. M. **Por que avaliar?:** como avaliar?: critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. Itinerários da educação ambiental: Um convite a percorrê-los. In: SATO M.; CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: Pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Aventura na natureza**: consolidando significados. Jundiaí, SP: Fontoura, 2006.

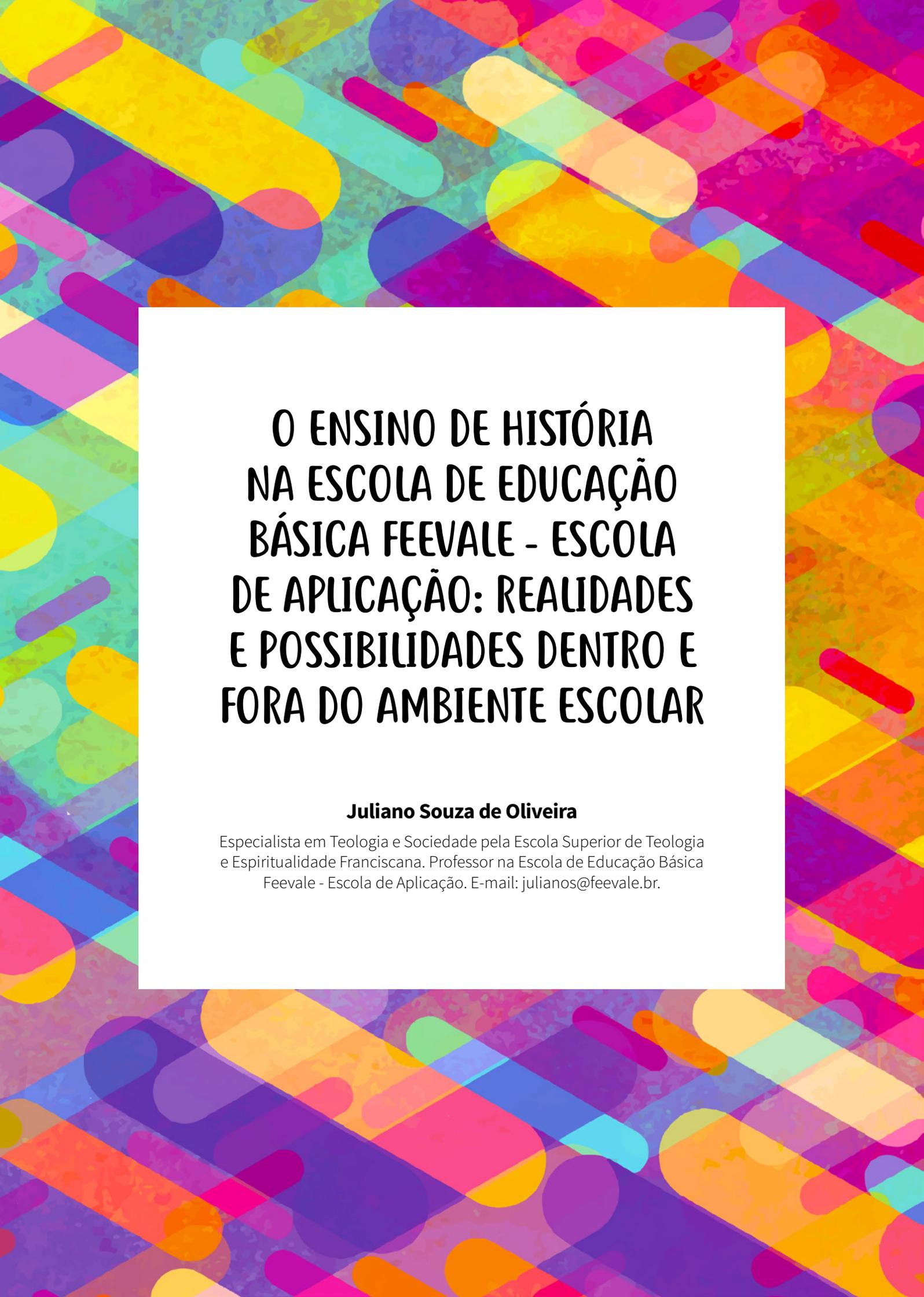
TOZONI-REIS, M. F. C. **Pesquisa em educação ambiental na universidade**: Produção de conhecimentos e ação educativa. In: TALAMONI, J. L. B.; SAMPAIO, A. C. **Educação ambiental**: Da prática pedagógica à cidadania. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

VALENTINI, N. C. **Ensinando educação física nas séries iniciais**: desafios e estratégias. Canoas/RS, Unilaslle, Salles, 2004.

VALLE, A. R. Afeto no trabalho: o que se discute na literatura nacional. Secretaria Executiva da ULAPSI. **Psicol. Am. Lat.. México**, n. 3, fev. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870350X2005000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2016.

VIEIRA, J. **Psicomotricidade relacional**: a teoria de uma prática. Perspectivas OnLine. Disponível em: <http://profissional.universoef.com.br/container/gerenciador_de_arquivos/arquivos/157/psicomotricidade-relacional.pdf>. Acesso em: 06 set. 2016.

WILSON, E.O. **Biophilia**. Harvard University Press: MA, 1984.



O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA FEEVALE - ESCOLA DE APLICAÇÃO: REALIDADES E POSSIBILIDADES DENTRO E FORA DO AMBIENTE ESCOLAR

Juliano Souza de Oliveira

Especialista em Teologia e Sociedade pela Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana. Professor na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: julianos@feevale.br.

RESUMO

O presente artigo visa mostrar como o processo de aprendizagem modificou-se com o passar do tempo, sobretudo, na disciplina de História, como também, as possibilidades de aplicação de novas tecnologias em sala de aula. Além disso, apresenta como a Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação permite trabalhar duas possibilidades bastante distintas de abordagem histórica, pois, nessa escola, utilizamos tanto o próprio espaço como o meio externo, proporcionando aos alunos e professores inúmeras possibilidades de análise, pesquisa e releitura da história tradicional.

Palavras-chave: Ensino. História. Possibilidades.

ABSTRACT

This article intends to show how the process of learning changed with the passage of time, especially in History as a discipline and the application possibilities of new technologies in the classroom. The article seeks to demonstrate, too, as the Escola Feevale allows working two distinct possibilities for historical approach. It is used both own space as the external environment, providing students and teachers numerous possibilities of analysis, research and reinterpretation of traditional history.

Keywords: Teaching. History. Possibilities.

RESUMEN

En este artículo se pretende mostrar cómo el proceso de aprendizaje ha cambiado con el paso del tiempo, sobre todo en la disciplina de Historia y las posibilidades de aplicación de las nuevas tecnologías en el aula. El artículo trata de demostrar, también, como la Escola Feevale permite trabajar dos posibilidades distintas para enfoque histórico. Se utiliza tanto el propio espacio como el medio externo, proporcionando a los alumnos y profesores diversas posibilidades de análisis, investigación y la relectura de la historia tradicional.

Palabras-clave: Enseñanza. Historia. Posibilidades.

1 O ENSINO DE HISTÓRIA

No momento histórico em que vivemos, fica evidente que todas as pessoas querem mostrar o que pensam, surgindo, então, diversas possibilidades e ideologias. Muitas vezes, os professores, embora não desistam das ideias e conceitos que defendem ou de seus ideais e projetos de vida, têm que deixar de lado algumas convicções, para poderem trabalhar outras possibilidades. Portanto, precisam enxergar o outro, ouvi-lo e deixá-lo falar. Mesmo assim, é muito natural que estabeleçam a configuração dos conteúdos de acordo com os valores em que acreditam, pois, do contrário, seriam falsos ou hipócritas, o que, sem dúvida alguma, traria um resultado muito nocivo e prejudicial para a educação e para os próprios professores, uma vez que, quando vão contra os próprios princípios, acabam com um grande mal-estar que os impõe aflição e insatisfação profissional e pessoal. Para explicitar este conceito, podemos utilizar as palavras de um dos pais da Sociologia, Max Weber:

Disso resulta que todo o conhecimento da realidade cultural é sempre um conhecimento subordinado a pontos de vista especificamente particulares. Quando exigimos do historiador ou do sociólogo a premissa elementar de saber distinguir entre o essencial e o secundário, de possuir para esse fim os 'pontos de vista' necessários, queremos unicamente dizer que ele deverá saber referir - consciente ou inconsciente - os elementos da realidade 'valores culturais' universais e destacar aquelas conexões que para nós se revistam de significado. E se é frequente a opinião de que tais pontos de vista poderão ser 'deduzidos da matéria', isso apenas se deve à ingênua ilusão do especialista que não se dá conta de que - desde o início e em virtude das ideias de valor com que inconscientemente abordou o tema - destacou da imensidade absoluta um fragmento íntimo, e particularmente AQUELE cujo exame lhe IMPORTA (WEBER, 2006, p. 59).

Os registros históricos mais significativos e remotos sobre o tema Educação são da antiga civilização egípcia, por volta de 2200 a.C. Os primeiros modelos de escola que surgiam, seguiram o modelo que conhecemos como o tradicional. Em geral, os mestres sentados em destaque, rodeados por seus discípulos, formando a base e absorvendo as informações. Segundo Perrenoud (2000), o professor tinha dezenas de alunos, de todas as idades, sob sua responsabilidade e não podia ocupar-se de todos, nem propor uma lição única a um público tão vasto e heterogêneo. Porém, os tempos mudaram e a escola também. A história da educação nos permite perceber que o espaço escolar, não só fisicamente, mas em sua essência - professor e aluno - modificou-se, acentuadamente, nos últimos tempos, sobretudo com as novas tecnologias. Ser professor atualmente não é mais difícil do que há 20, 30 ou 40 anos. Mas, sem dúvida, é mais desafiador. Antes, os alunos recebiam a informação e apenas reproduziam aquilo que o mestre indicava. Não havia, na maioria dos casos, a possibilidade de debate, menos ainda de contestação. Os discentes eram obrigados a obe-

decer a uma lógica de espaço com regras definidas de cima para baixo, imposta e imutável como uma casta indiana. Então, os desafios são muitos, como já afirmava Eric Hobsbawn:

Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores (HOBSBAWN, 1995, p. 13).

Hoje, com o advento da internet, cabe ao professor utilizar as novas tecnologias em favor do ensino, num processo de aprendizagem que permita ao aluno, não somente pesquisar o que é solicitado, mas ir além: trazer novas contribuições, debates, ajudar a inovar e transformar as aulas e, por consequência, a vida escolar. Vivemos numa época em que as mudanças estão acontecendo de forma mais acelerada em todos os ambientes que permeiam a sociedade. Com a educação não é diferente, pois é na escola que, muitas vezes, a socialização acontece; é no espaço de interação e troca de experiências e conhecimentos, anseios, medos, alegrias e angústias.

2 A ESCOLA COMO OBJETO HISTÓRICO

Embora o velho chavão “os tempos mudaram” faça sentido, existem mecanismos e possibilidades de se abordar o ensino da História, ainda mais antigos do que os próprios livros publicados. Todo e qualquer objeto, como todos e quaisquer documentos são uma possibilidade de investigação, que chamamos de fonte histórica. E elas podem ser dos mais variados tipos: fontes orais, escritas, iconográficas, materiais e arquitetônicas, como casas, monumentos e outras construções edificadas no passado.

No caso particular da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, é indispensável fazer uso desta última fonte. Aqui, nas aulas de História, os alunos têm a possibilidade de percorrer todos os ambientes da Escola, vendo, tocando e sentindo a História viva. Conforme Zabala (1999), a aprendizagem, baseada na observação, nos conduz a uma reflexão sobre a percepção, pois ela é considerada como organização cognitiva das sensações que implicam na conscientização de um objeto exterior, cujos dados recebemos mediante nossa experiência.

O prédio dessa escola começou a ser erguido em 1914, por iniciativa do padre Benedito Meinhofer, vigário da Paróquia Nossa Senhora da Piedade, de Novo Hamburgo. O religioso pretendia criar um espaço católico para meninos. Assim, no ano seguinte, os Irmãos Maristas passaram a administrar o *Sankt Jacobs Kolleg*, posteriormente conhecido pelo nome, em por-

tuguês, de Colégio São Jacó. Segundo pesquisa realizada por Kuhn (2012), o colégio, imponente, na região mais próspera de Novo Hamburgo, sofrera alguns revezes: somente no ano de 1954, dois incêndios destruíram boa parte da estrutura que, com o apoio da comunidade, voltou das cinzas, como a ave Fênix, da mitologia grega, tão abordada na História.

No final dos anos 60, do século XX, a Feevale, recém-criada, adquiriu o prédio e passou a utilizar o espaço como Campus I do Centro Universitário e Escola de Aplicação. Ali, naqueles espaços, nas salas, nos corredores, nas imensas paredes, a História fala, pulsa, vive. Possibilita, por exemplo, algo que é fisicamente inerte, como pensar e repensar a história, a religiosidade e a cultura de um povo de um século atrás.

Desse modo, é possível recontar, culturalmente, como era a base da subsistência de muitas famílias de Novo Hamburgo, sobretudo no século XX: o setor calçadista. Também, dentro da Escola está localizado o Museu Nacional do Calçado, que dispõe de um vasto acervo e possibilita a interação dos alunos e da comunidade.

O complexo da Escola, além da parte construída, possui uma área externa composta de espaço de socialização e outra área verde, onde acontecem as aulas práticas com a temática da Arqueologia, com alunos das primeiras etapas do Ensino Fundamental. Possibilita-se, assim, que a prática arqueológica, mesmo sendo previamente preparada pelos professores, incite no aluno o desejo de um estudo das sociedades humanas, com ênfase na investigação e reconstituição histórica do passado, pois, como já fora anteriormente mencionado, tudo, absolutamente tudo, é história.

3 SAÍDAS DE ESTUDO

É papel de uma Escola possibilitar aos alunos e professores outros meios que não somente a tradicional tríade sala-aluno-professor. Assim, as saídas de estudo têm papel importante neste processo de troca de conhecimento, pois possibilitam associar o conteúdo ministrado em sala de aula com a realidade do meio e dos acontecimentos diários, proporcionando uma transmissão de conhecimentos de maneira descontraída e momentos de socialização, pois, muitas vezes, essa saída de estudos é a primeira possibilidade que muitos jovens têm de, pela primeira vez, não contarem com a presença dos pais.

A constatação de que se faz necessário o conhecimento através de visitas aos lugares históricos fica evidente nas palavras de Vavy Borges:

Esses jovens têm razão: o passado visto por si mesmo, o passado pelo passado, tem um interesse muito limitado e, por vezes, nulo. Mas a história, hoje em dia, não visa explicar esse passado distante e morto. E é a contribuição que ela pode trazer para a explicação da realidade em que vivemos que nos leva a ver como fundamental sua divulgação fora das universidades e das escolas, onde ela está

prisioneira há longos anos. Essa divulgação se torna importante na medida em que se acredita que a história, ajudando a explicar a realidade, pode ajudar ao mesmo tempo a transformá-la (BORGES, 1993, p. 8).

Neste sentido, a Escola de Aplicação já tem consolidadas algumas saídas de estudos que possibilitam aos jovens alunos, quando encontram, finalmente, alguns monumentos que apenas veem nos livros, ou ouvem falar na sala de aula, ou ainda, nos tantos mecanismos eletrônicos que têm disponíveis, sentirem e reviverem a história de ontem, além de perceberem como ela continua presente no nosso cotidiano. Assim, os discentes dão sentido à História, que é o sonho maior de todo professor da área.

Regerson Franklin dos Santos afirma que:

O trabalho de campo torna-se fundamental para atribuições que ultrapassam as práticas repetitivas da sala de aula, inserindo o sujeito (educando) diretamente no campo de luta, qual seja: a realidade. Ademais, a interdisciplinaridade proposta contempla a totalidade das relações, pois procuramos relacionar muito mais do que conteúdos das disciplinas de Geografia, História e Biologia, apresentando aspectos do tempo e do espaço geográfico como agentes essenciais das transformações ambientais, socioculturais, políticas e econômicas que modelam e remodelam as cidades, regiões e territórios, quiçá os educandos, futuros cidadãos (SANTOS, 2009, p. 4).

Deste modo, quando os alunos da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação têm a possibilidade de conhecer as cidades de Santa Maria e Mata, na região central do Estado do Rio Grande do Sul, eles conhecem as diversas ciências que dialogam e apoiam a construção da ciência Histórica, têm a possibilidade de compreender a importância da tecnologia para construção da História, além de identificarem os processos de investigação histórica.

Ao visitarem as ruínas das Missões Jesuíticas, em São Miguel das Missões e Santo Ângelo, também no Estado gaúcho, os alunos serão capazes de identificarem os fundamentos do pensamento cristão como elemento de transição na Idade Média, caracterizarem o desenvolvimento científico-tecnológico da Idade Moderna (navegações, astronomia), identificar a visão do europeu frente ao “Novo Mundo”, além de distinguirem o processo de catequização das Américas, em uma cultura onde o cristianismo ainda permeia as discussões éticas, políticas e ideológicas de nossa sociedade. É o aluno vendo, tocando, sentindo a História e dando sentido à ela.

4 CONFRONTANDO A REALIDADE

Os elementos já mencionados acerca da Escola ser um lugar vivo, não inerte, de poder ser, também, uma fonte de investigação histórica, bem como a possibilidade que os alunos e

professores têm de ir ao encontro de locais onde a História deixou evidências físicas e imateriais são, evidentemente, importantes na formação de nossos educandos. Vivemos, contudo, nas palavras de Bauman, tempos líquidos. Tudo é dinâmico demais, quase efêmero. Antigas construções, templos, casarões, que outrora tiveram um significado diferente para nossos avós, nossos pais e para nós, para nossos alunos, talvez, num primeiro instante, não sejam denotados de tanto apreço. É papel do profissional de História remobilizar essas paixões adormecidas, usando, como ferramenta principal, o encantamento, que tem como base a própria História. Assim, segundo Jaime Pinsky:

A aceleração do tempo histórico está deixando claro que devemos estar preparados para ocupar um espaço na sociedade globalizada. A percepção do conjunto de movimentos que estão sendo executados no mundo exige, por parte dos nossos jovens, uma cultura que vai além da técnica. História neles (PINSKY, 2013, p. 24).

Para que isso possa acontecer, não é preciso abandonarmos totalmente o ensino tradicional, como também, com as práticas que temos, não queremos revolucionar a escolarização. Na Escola, buscamos o diálogo, a troca e, ao mesmo tempo, procuramos oferecer novas possibilidades. Essa interação com o meio sociocultural têm suas raízes no pensamento de Vigotski, pensador que nos apresentou uma teoria interacionista para a construção do conhecimento, em que as características culturais possuem importância no processo de formação dos indivíduos. Conforme afirma Adelar Hengemühle:

As verdades, por mais amplas e profundas que sejam, não são absolutas e acabadas, mas sempre relativas e em (re)construção; o sujeito não é ‘tábula rasa’, mas sim alguém impregnado de dimensões culturais, sociais, históricas e transcendentais HENGEMÜHLE, 2007, p. 63).

Os conhecimentos adquiridos pela cultura do aluno não são piores ou melhores que os trabalhados na Escola, porém, tratam-se de saberes diferentes. É, portanto, determinante o papel da interação que o indivíduo mantém com o meio social e, particularmente, com a Escola. O filósofo contemporâneo Cortella (2015) corrobora com este conceito dizendo que nós gostamos de nos imaginarmos, na maioria das vezes, melhor do que de fato somos. E é na Escola que a imaginação ganha asas, onde os sonhos são gestados e onde se mostra o caminho. O percurso é por conta de cada um, que traz em sua “mochila da vida” uma carga de ganhos, perdas, renúncias e conquistas. Onde todos, sobretudo os alunos, têm muito a aprender. E muito mais, a ensinar.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.
- BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BRAUM, Felipe Kuhn. **Novo Hamburgo: da fundação à emancipação política - 1824 -1927**. São Leopoldo: Oikos, 2012.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **Pensar nos faz bem**. Fé, sabedoria, conhecimento, formação. Petrópolis: Vozes, 2015.
- FUNDAMENTOS teóricos e metodológicos das Ciências Humanas. Organizada pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA. Curitiba: Ibpex, 2008.
- HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**. Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- PINSKY, Jaime. **Por que gostamos de História**. São Paulo: Contexto, 2013.
- SANTOS, Regerson Franklin dos. **Trabalho de campo como instrumento de integração e cidadania no Ensino Médio**. Disponível em: <[www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20\(81\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20(81).pdf)>. Acesso em: 02 set. 2016.
- WEBER, Max. **A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais**. São Paulo: Ática, 2006.
- ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO CURSO TÉCNICO EM PUBLICIDADE

João Fernando Munhoz Junior

Especialista em Marketing Estratégico pela Universidade do Vale do Rio do Sinos. Professor na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: joaofmj@feevale.br.

Milena Morena Gehlen

Especialista em Comunicação Estratégica e Branding pela Universidade Feevale. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: milenag@feevale.br.

Rosane Maria Maitelli

Especialista em Processos de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem pela Universidade Feevale. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação.
E-mail: rosanemm@feevale.br.

RESUMO

Este artigo apresenta alguns enfoques acerca das práticas aplicadas no Curso Técnico em Publicidade, da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. Discutimos o desenvolvimento dessas práticas a partir da interdisciplinaridade, que constituem uma orientação teórico-metodológica, com o objetivo de difundir e orientar a construção do conhecimento, por meio de múltiplas estratégias de ensino e avaliação, sempre voltadas às práticas inovadoras que dialogam e tornam o processo dinâmico entre os sujeitos e os saberes necessários à profissão. Além disso, expusemos aspectos relativos à linguagem metafórica da publicidade que institui a criação de sentidos para a apresentação de produtos e marcas ou empresas e instituições, a partir de alguns aspectos do dialogismo e polifonia, principalmente em torno de Mikhail Bakhtin (1895-1975), o pensador russo que deslumbra as ciências humanas, em seus inúmeros estudos sobre a linguagem e, por meio dela, o sujeito, suas relações com a sociedade, a estética e a ética, nas obras *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1997) e *Estética da Criação Verbal* (2000). Pretendemos evidenciar uma análise teórica e uma compreensão que possibilite o questionamento dos professores que atuam em cursos técnicos, para uma prática mais próxima às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Publicidade. Práticas pedagógicas. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This paper presents some approaches about the practices applied in the Technical Course in Advertising, at *Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação*. The development of these practices was discussed, starting from the interdisciplinarity, constituting a theoretical and methodological guidance, in order to disseminate and guide the construction of knowledge through multiple teaching and assessment strategies. This research has always been geared toward innovative practices that interact with each other and make the dynamic process between the subject and the knowledge necessary to the profession. In addition, aspects of the metaphorical language of advertising were exposed, establishing the sensemaking for the presentation of products and brands or companies and institutions. It was based on some aspects of dialogism and polyphony, mainly around Mikhail Bakhtin (1895-1975), the Russian thinker who dazzles the humanities, in his numerous studies on language and, through it, the subject, its relations with society, aesthetics and ethics in works as *Marxism and the Philosophy of Language* (1997) and *Aesthetics of Verbal Creation* (2000). The intention of this paper is to show a theoretical analysis and an understanding that enable the questioning of teachers who work in technical courses, aiming at a closer practice to students' learning needs.

Keywords: Advertising. Pedagogical practices. Interdisciplinarity.

RESUMEN

Este artículo presenta algunos enfoques sobre las prácticas aplicadas en el Curso Técnico en Publicidad, de la *Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação*. Discutimos el desarrollo de esas prácticas, a partir de la interdisciplinariedad, que construyen una orientación teórico-metodológica, con el objetivo de difundir y orientar la construcción del conocimiento, por medio de estrategias múltiples de enseñanza y evaluación, siempre direccionadas a las prácticas innovadoras que dialogan y vuelven el proceso dinámico entre los sujetos y los saberes necesarios a la profesión. Además, expusimos aspectos relativos al lenguaje metafórico de la publicidad que compone la creación de sentidos para la presentación de productos y marcas o empresas e instituciones, a partir de algunos aspectos del dialogismo y polifonía, sobretudo alrededor de Mikhail Bakhtin (1895-1975), el pensador ruso que deslumbra las ciencias humanas, en sus inúmeros estudios sobre el lenguaje y, de por medio, el sujeto, sus relaciones con la sociedad, la estética y la ética, en las obras *Marxismo y Filosofía del Lenguaje* (1997) y *Estética de la Creación Verbal* (2000). Pretendemos evidenciar un análisis teórico y una comprensión que posibilite el cuestionamiento de los profesores que actúan en cursos técnicos, para una práctica más cercana a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Palabras-clave: Publicidad. Prácticas pedagógicas. Interdisciplinariedad.

1 APRESENTAÇÃO

A linguagem metafórica da publicidade institui e estimula a criação de sentidos distintos para a apresentação de produtos e marcas ou empresas e instituições. Estudar e evidenciar essa linguagem, suas relações e contribuições, está atrelado ao conjunto de conhecimentos comunicativos e persuasivos de um publicitário. Nesse sentido, o planejamento e a dinâmica de funcionamento do Curso Técnico de Publicidade da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação elucida-se na tendência interdisciplinar, que se traduz, entre os docentes, na organização das disciplinas, com o objetivo de formar profissionais éticos e criativos, com visão inovadora e que busquem soluções frente às inúmeras transformações sociais, capazes de abarcarem a comunicação como processo modificador para o indivíduo e a sociedade, que dominem tecnologias para planejamento, criação e produção de peças gráficas e eletrônicas, face às necessidades sociais e econômicas atuais.

Atentos às individualidades, a matriz curricular está organizada em módulos, tomando como referência a diversificação de experiências, conforme as necessidades dos discentes, proporcionando-lhes procedimentos que constituem uma orientação teórico-metodológica, com o intuito de proporcionar a construção do conhecimento por meio de múltiplas estratégias de ensino e avaliação, sempre voltadas às práticas que dialogam e tornam o processo dinâmico entre os sujeitos e os saberes necessários à profissão.

Acreditamos que a construção do conhecimento se dá a partir das relações entre os alunos, com a mediação dos docentes, aliada à tecnologia e pesquisas constantes. Diante dessa concepção, entendemos que no mundo das representações e da linguagem, a leitura, a escrita e a compreensão verbal e não verbal são extremamente valiosas e essenciais, para a realização e o crescimento do ser humano mais completo na sociedade contemporânea. Assim como as tecnologias representam as transformações internas do nosso ser e da sociedade em geral, quando perpassam a palavra e as imagens, tornando-se significativas. Conforme Roseli Figaro,

a linguagem verbal é o objeto privilegiado de estudo na área da Comunicação. Ela interessa a esse campo do conhecimento como enunciado produzido por sujeitos sociais e, de alguma maneira, está presente em todas as outras 'linguagens' (de forma híbrida e/ou sincrética, como organização e/ou planejamento). A tradição teórica que aborda a linguagem verbal como o material semiótico do pensamento conceitual e da consciência, apoia-se em autores como Lev Vygotsky, Alexis Leontiev, Adam Schalf, Mikhail Bakhtin, Valentin Voloshinov, entre outros (FIGARO, p. 11, 2012).

Ao submeter o ato dialógico à lei do posicionamento, Mikhail Bakhtin afirma a existência de um princípio de extraposição orientado pelos sentidos. "Aquilo que é inacessível ao olhar de uma pessoa é o que preenche o olhar da outra. Logo, na esfera das relações humanas e

da comunicação, o excedente da visão é tão importante quanto aquilo que se oferece explicitamente ao olhar” (MACHADO, 2001, p. 227). Conforme Machado (2001), esses elementos são os formadores dos conceitos com que Bakhtin constituiu o dialogismo, a partir dos quais compreendemos os fenômenos da linguagem como sistema de signos.

Para Bakhtin (2000), o texto é colocado como questão central de todas as suas análises. Suas reflexões sobre as ciências humanas e a linguagem colocam-no como antecipador dos estudos sobre o discurso.

O texto (oral ou escrito) como dado primário de todas as disciplinas, e, de um modo mais geral, de qualquer pensamento filosófico-humanista (que inclui o pensamento religioso e filosófico em suas origens), o texto representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção), a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento.

O texto ‘implícito’. Se tomarmos o texto no sentido amplo de conjunto coerente de signos, então também as ciências da arte (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com textos (produtos da arte). Pensamentos sobre pensamentos, uma emoção sobre a emoção, palavras sobre as palavras, textos sobre textos. É nisso que reside a diferença fundamental entre as ciências (humanas) e as ciências naturais (que versam sobre a natureza), embora também aqui a separação não seja estanque. No campo das ciências humanas, o pensamento, enquanto pensamento, nasce do pensamento do outro que manifesta sua vontade, sua presença, sua expressão, seus signos, por trás dos quais estão as revelações divinas ou humanas (leis dos poderosos, mandamentos dos antepassados, ditados anônimos). O que se poderia chamar de uma definição científica e a crítica dos textos são fenômenos mais tardios (significam toda uma revolução do pensamento nas ciências humanas e no nascimento da dúvida) (BAKHTIN, 2000, p. 329-330).

Portanto, o ponto de partida é sempre o texto, sejam quais forem os objetivos do estudo. Ele é o fulcro de toda e qualquer investigação sobre o homem, o qual é definido pela alteridade, pois o outro é imprescindível em sua constituição.

Já tivemos a ocasião de mencionar o modo de compreensão passiva própria dos filósofos, que exclui a priori qualquer resposta. Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo; deve conter o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de outros processos evolutivos. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. [...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contra palavra (BAKHTIN, 1997, p. 131-132).

Já temos, então, a compreensão de que precisamos ir muito além de ensinar conteúdos ou tecnologias avançadas, sobretudo, devemos fazer o indivíduo envolver-se, engendrando caminhos diferenciados e abarcando todas as práticas sociais tanto de leitura, escrita, imagem e programação, como de análise e interpretação de suas criações. Não apenas decodificando códigos, mas compreendendo-os e dando significados àquilo que leu, escreveu, apreendeu, produziu. Esse texto, essa produção estabelece não apenas uma significação, mas um sentido total, relacionado com a verdade, o juízo de valores, a beleza, crenças, vivências, enfim, com todas as nossas relações com o *tu* e seus tantos outros, assim como todas as nossas relações com o *eu* e nosso *Outro*.

2 A TEORIA SOCIOCULTURAL

Como sustentação dessas práticas de ensino-aprendizagem aplicadas no Curso Técnico em Publicidade da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação foi desenvolvido um estudo a partir do que expõe Lev S. Vygotsky (1896-1934), professor e pesquisador, quanto à aquisição do conhecimento pela interação do sujeito com o meio. Sua teoria tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, destacando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, teoria esta considerada histórico-social. Também apresentamos alguns esclarecimentos a respeito da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida por Vygotsky.

A perspectiva sociocultural, que se constitui como uma teoria em crescente desenvolvimento, articula a reflexão teórica e questões empíricas, incluindo as reformulações e as modificações dessas ideias, eventualmente necessárias, através da análise que Lev S. Vygotsky (1896-1934) faz das relações entre desenvolvimento, aprendizagem, aprendizagem escolar e ensino.

Segundo Vygotsky, o meio social e o cultural é que dispõem dos signos e dos sistemas de signos necessários para formar os processos psicológicos superiores. Do acesso progressivo a esses signos e sistemas de signos, provém o desenvolvimento individual. E a aprendizagem ocorre com a participação da criança ou adolescente em situações de interação e atividade conjunta com outras pessoas mais competentes com esses sistemas de signos. A questão central de Vygotsky é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Sua teoria tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, destacando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, teoria considerada histórico-social.

Mediante as relações do indivíduo com seu meio sociocultural e com os outros indivíduos mais experientes, a aprendizagem é construída. Para Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) pode ser definida como a diferença existente entre o nível do que a pessoa é capaz de fazer com a ajuda de outros e o nível das tarefas que pode fazer de maneira inde-

pendente. O conceito de (ZDP) Zona de Desenvolvimento Proximal é um dos princípios básicos da teoria de Vygotsky. Implica aí a distinção de dois níveis de desenvolvimento: o que corresponde à capacidade que a pessoa já adquiriu e dela se utiliza de maneira individual, que Vygotsky chama de “nível de desenvolvimento real”, e o que é delimitado pela capacidade que a pessoa coloca em jogo, com a orientação e colaboração de outras pessoas experientes, o “nível de desenvolvimento potencial”. O primeiro nível seria o desenvolvimento já realizado, e o segundo, a possibilidade e a expansão potencial.

Daí, poderíamos afirmar que, na aprendizagem escolar, o professor deveria identificar a Zona de Desenvolvimento Proximal de cada aluno e situá-la, adequadamente, nas suas práticas didáticas. Significa que o professor precisa conhecer e valorizar o conhecimento que o aluno já possui e, a partir de então, formular propostas de atividades que ampliem seu saber. Ainda, por outro lado, o professor, mediador do conhecimento e da aprendizagem, deve lembrar-se de que os alunos advêm de meios socioculturais diferenciados, portanto, na sala de aula, há heterogeneidades com diversificadas histórias e com capacidades cognitivas diferentes.

O professor mediador atua a partir de uma prática que vise ao aprendizado e ao desenvolvimento como processo sócio-histórico, respeitando as individualidades e as heterogeneidades de cada pessoa, poderemos formar indivíduos mais comprometidos com sua realidade, que consigam agir e interagir no meio social em que vivem, analisando e construindo os sentidos reais.

3 INTERDISCIPLINARIDADE

Outro aspecto a ser mencionado é a interdisciplinaridade, que surge como princípio para uma nova forma de idealizar e organizar o conhecimento. A interdisciplinaridade é aqui apresentada como uma estratégia de ação, ultimando a construção do conhecimento baseada na interação e integração dos módulos, das disciplinas, dos dados e dos resultados.

Nos projetos interdisciplinares, em cada aula, vários elementos são integrados em um trabalho global, no qual os conteúdos não são divididos no tempo ou apresentados separadamente. As competências e habilidades são atreladas, sendo que, por sua vez, também as práticas do dia a dia estão ligadas ao mercado de trabalho.

O projeto tem um desenvolvimento muito particular, pois envolve o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se em torno de uma produção determinada [...], favorece a aprendizagem significativa, pois a estrutura de funcionamento dos projetos cria motivação nos alunos e oportunidade de trabalho com autonomia (BRASIL, 2002, p. 76).

Quando os alunos trabalham com projetos interdisciplinares, não precisam receber informações totalmente estruturadas do professor, porque, nessas práticas, este não é a única fonte do conhecimento, pois o objetivo é que outros instrumentos e recursos sejam acessados pelos alunos, para a composição dos projetos.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 2002, p. 89).

Sendo assim, a interdisciplinaridade contribui para a construção de um conhecimento global, rompendo as fronteiras das disciplinas. No entanto, apenas integrar conteúdos não é o suficiente. É preciso, como sustenta Fazenda (2016), uma atitude interdisciplinar, visto que, de acordo com a autora, “executar uma tarefa interdisciplinar pressupõe, antes de mais nada, um ato de perceber-se interdisciplinar” (FAZENDA, 2016, p. 77).

O projeto interdisciplinar, através da intensidade das trocas entre os alunos e professores, além da integração das disciplinas e da pesquisa, possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre a teoria e a prática, como, também, de contribuir para uma formação crítica e criativa.

Nesse processo, não podemos esquecer que o professor precisa estar sempre se apropriando de novos conhecimentos, compreendendo que o entendimento profundo de sua área não basta, pois é preciso também apropriar-se das múltiplas relações que sua área estabelece com as demais, tornando-se, assim, um profissional com visão integrada da realidade.

4 AS PRÁTICAS METODOLÓGICAS

Os projetos interdisciplinares, realizados pelos alunos, envolvem um processo de estudo, desde a identificação de necessidades e desejos sociais que possibilitem a criação de novos produtos ou serviços, pesquisa, planejamento mercadológico, até a criação de campanha publicitária.

A partir da proposta de que o currículo do curso abrange atividades de criação, desenvolvimento, produção, edição, difusão, conservação e gerenciamento de bens culturais e materiais, ideias e entretenimento, configurados em multimeios, como rádio, televisão, cinema, editoras, vídeo, fotografia, publicidade e projetos de produtos industriais, os alunos desenvolvem projetos interdisciplinares, que envolvem a aprendizagem de cada módulo, com o objetivo de que o educando amplie uma postura mais autônoma e proativa, através do contato com as práticas do mercado publicitário, oportunizando novas experiências e conhecimentos.

Na realidade, a interdisciplinaridade possui como um dos grandes 'nós' a questão da postura. Para sua prática, se faz necessária uma postura aberta para tudo e para todos, aberta aos seus saberes e aos seus não saberes. Exatamente este é o grande problema: 'estar aberto aos seus não saberes'. Sem a postura de humildade e reconhecimento dos seus não saberes, diante de seus pares, o professor não se dispõe a realizar trocas com os demais especialistas (NOGUEIRA, 2007, p. 120).

Cabe ao professor respeitar os interesses, necessidades, conhecimentos prévios e aprendizagem de cada aluno. Para que isso aconteça, de acordo com Santomé:

Deve-se aumentar o poder de participação e de decisão deste grupo, especialmente à medida que vão tendo mais experiência, em âmbitos de deliberação do currículo que pode ser, por exemplo, a seleção de conteúdos, habilidades, hábitos, valores, etc., que se deseja promover e desenvolver (SANTOMÉ, 1998, p. 188).

Para o desenvolvimento de uma campanha publicitária, a partir de um briefing, os alunos coletam informações, com um cliente real, desde a criação de marca, manual de identidade visual, papelaria e anúncios publicitários para diferentes mídias. Além disso, eles buscam analisar a concorrência de seus clientes, os pontos fortes e fracos e traçam estratégias de marketing e mídia. Desta forma, os estudantes acabam praticando habilidades de comunicação visual, atendimento publicitário, redação publicitária, marketing e produção gráfica e eletrônica.



Figura 1 - Construção de Marca
Fonte: elaborado pelos autores



Figura 2 - Criação de Papelaria
Fonte: elaborado pelos autores

Com a realização destes projetos interdisciplinares, torna-se possível impactar a formação do aluno, estimulando e desenvolvendo seu potencial criativo, sua expertise, suas habilidades e suas competências, contribuindo na sua construção de conhecimento global.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que apresentamos até agora nos permite afirmar que a interdisciplinaridade é uma estratégia de ação, através da qual a aquisição do conhecimento se dá pela interação do sujeito com o meio, sendo a construção do conhecimento baseada na interação e integração, dos módulos, das disciplinas, dos dados e dos resultados.

A partir das trocas, pesquisas e do contato com as práticas do mercado publicitário, possibilitamos ao aluno o desenvolvimento de uma postura mais autônoma, criativa, crítica e proativa, contribuindo no processo de formação, de forma muito mais completa e efetiva.

Portanto, a interdisciplinaridade é muito importante na articulação entre o ensinar e o aprender, impulsionando transformações no pensar e agir. Ademais, auxilia na visão articuladora, que rompe com o pensamento fragmentado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: SP. HUCITEC, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: SP. Martins Fontes, 2000.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO Gilberto de. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Paraná. UFPR, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas, SP. Papirus, 2016.

FIGARO, Roseli (Org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. 1. ed. São Paulo, Contexto, 2012.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro, **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. 7. ed. São Paulo: Érica, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

YGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

JOVENS PRODUZEM CAPAS DE REVISTAS NA ESCOLA: O PRODUTIVO ENCONTRO DO ENSINO, EXTENSÃO E PESQUISA

Robson da Silva Constante

Doutor em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. E-mail: robsonconconstante@bol.com.br.

Saraí Patrícia Schmidt

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na Universidade Feevale.
E-mail: saraischmidt@feevale.br.

Ana Luiza Carvalho da Rocha

Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na Universidade Feevale.
E-mail: miriabilis@gmail.com.

João Fernando Munhoz Junior

Especialista em Marketing Estratégico pela Universidade do Vale do Rio do Sinos. Professor na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: joaofmj@feevale.br.

RESUMO

Este artigo resulta da experiência de pesquisa com um grupo de jovens, no ambiente da Escola de Aplicação Feevale. É importante assinalar, nesse processo, que esta experiência é uma etapa da pesquisa Institucional e resulta da integração do ensino com a extensão, tendo, como resultado, a produção de uma tese de doutorado¹. Da mesma forma, ressalta-se que o processo de construção da pesquisa de campo resultou das oficinas de etnografia². Buscamos analisar e compreender a relação entre consumo, visão de mundo e estilos de vida dos jovens, a partir da experiência de oficinas realizadas com duas turmas de alunos e alunas do Curso Técnico em Publicidade, da Escola de Aplicação Feevale, localizada no Bairro Hamburgo Velho, na cidade de Novo Hamburgo, no Estado do Rio Grande do Sul, a partir da abordagem das categorias elaboradas para a análise de conteúdo das revistas *Atrevida* e *Todateen*. Isso posto, passamos a detalhar, a seguir, as condições nas quais a pesquisa foi realizada.

Palavras-chave: Pedagogia do consumo. Práticas pedagógicas. Jovens alunos.

ABSTRACT

This article results from the research experience with a group of young people, in the environment of the Application School of Feevale. It is important to note in this process that this experience is a stage of institutional research and results from integration with teaching and extension resulting in the production of a doctoral thesis. In the same way, it is emphasized that the process of construction of the field research resulted from the ethnography workshops. We sought to analyze and understand the relationship between consumption, world view and lifestyles of young people through consumption and lifestyle, based on the experience of workshops held with two classes of students and students of the Technical Course in Advertising, School of Application / Feevale, located in the Hamburgo Velho Quarter, in the city of Novo Hamburgo, State of Rio Grande do Sul, from the approach of the categories elaborated for the content analysis of the *Atrevida* and *Todateen* magazines. That said, we will now detail the conditions under which the research was carried out.

Keywords: Pedagogy of consumption. Pedagogical practices. Young students.

RESUMEN

Este artículo resulta de la experiencia de la búsqueda con un grupo de jóvenes en el ambiente de la Escuela de Aplicación de Feevale. Es importante apuntar, en este proceso, que esta experiencia es una etapa de la pesquisa institucional y es resultado de la integración entre la enseñanza y la extensión resultando en la producción de una tesis de doctorado. De igual modo, se resalta que el proceso de construcción de los estudios de campo han resultado de los talleres de etnografía. Buscamos analizar y comprender la relación entre consumo, cosmovisión y estilos de vida de jóvenes por medio del consumo y estilo de vida, a partir de la experiencia de los talleres realizados con dos clases de alumnos y alumnas del Curso Técnico en Publicidad de la Escuela de Aplicación de Feevale, ubicada en el barrio Hamburgo Velho, en la ciudad de Novo Hamburgo, en el estado de Rio Grande do Sul, a partir del abordaje de las categorías elaboradas para análisis de contenido de las revistas *Atrevida* y *Todateen*. De esta manera, pasaremos a los detalles de las condiciones a las cuales la búsqueda fue realizada.

Palabras-clave: Pedagogía del consumo. Prácticas pedagógicas. Jóvenes alumnos.

¹ Trata-se da tese *Movimentos de consumo: entre as convocações das revistas Atrevida e Todateen e as capas produzidas por jovens alunos* desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale, pelo aluno Robson da Silva Constante.

² Oficinas de etnografia realizadas sob a orientação da Dra. Ana Luiza Carvalho da Rocha coorientadora da tese.

1 INTEGRAÇÃO COM A EXTENSÃO E ETNOGRAFIA

A fim de confrontar o que ditam as revistas sobre os estilos de ser jovem em suas páginas, procuramos promover o debate no âmbito das oficinas, junto com os jovens alunos, como parte de sua rotina escolar. A partir dessa definição, buscamos elaborar uma proposta sintonizada com o projeto de extensão *Nosso Bairro em Pauta*¹, da Universidade Feevale, que tem como objetivo discutir a relação mídia, cultura e educação. Como a orientadora desta tese, a Profa. Dra. Saraí Schmidt, foi integrante do projeto de extensão, tivemos a oportunidade de buscar subsídios para a construção da análise, a partir da experiência no âmbito da integração extensão e pesquisa na Feevale. Assim, esta investigação conta com uma discussão constante com o grupo de estudos formado pelos orientandos de doutorado, mesurado, aprimoramento científico e iniciação científica, sob a orientação dessa professora.

Outro aspecto relevante a esclarecer, é que o planejamento das oficinas, assim como a etapa da pesquisa de campo desta tese foram realizados em parceria com o bolsista de iniciação científica Alisson Brum, que participa da pesquisa “guarda-chuva”, que abriga este estudo. O bolsista participou da criação e da definição das atividades desenvolvidas nas oficinas, fez o registro fotográfico, conduziu as oficinas realizadas no estúdio fotográfico, colaborou com o roteiro e com a captação e edição das imagens da crônica audiovisual. Esse acadêmico do curso de Publicidade e Propaganda também atuou como bolsista de extensão no projeto *Nosso Bairro em Pauta*. Ou seja, a experiência anterior da equipe, com o planejamento das oficinas de Mídia e Educação com jovens, em escolas públicas municipais do bairro São José/Kephas, na cidade de Novo Hamburgo, contribuiu, significativamente, para a construção metodológica das oficinas para a tese.

Passamos, agora, a relatar os passos que compuseram esta pesquisa de campo. Diante do desafio de contextualizar uma investigação sobre mídia, consumo e identidades juvenis, começamos a traçar um instrumento de pesquisa, com base em recursos pedagógicos e didáticos, que permitiram propor a interação de jovens de camadas médias urbanas, com as revistas *Todateen* e *Atrevida*.

A ideia inicial foi a realização de oficinas que envolvessem duas turmas de jovens, com idades entre 12 e 17 anos, de ambos os sexos, apesar de que a proposta inicial de pesquisa pretendia investigar o consumo destas revistas apenas com jovens do sexo feminino.

¹ O Projeto de Extensão *Nosso Bairro em Pauta* foi desenvolvido na Universidade entre 2002 e 2015. As atividades do projeto eram realizadas partindo das relações entre mídia, educação e consumo. Um dos focos do trabalho eram as oficinas de análise crítica da mídia (publicidade, cinema, jornalismo, fotografia) e a produção de artefatos midiáticos (fotografias, campanhas publicitárias, vinhetas) com a participação de crianças, jovens e professores de escolas.

Porém, em uma das orientações para definir as estratégias a serem adotadas para prosseguir com a pesquisa de campo, tendo como inspiração os procedimentos da pesquisa etnográfica, vislumbramos a possibilidade, aproveitando o próprio ambiente escolar, de realizar as dinâmicas com todos os alunos de uma turma, classificando apenas as escolhas por faixa etária, estilos de vida e visões de mundo destes jovens, em contato com essas revistas, objeto da tese de doutorado, já mencionado anteriormente. A partir daí, ampliamos a discussão dos movimentos de consumo entre os jovens, de ambos os sexos, e iniciamos a elaboração da proposta da pesquisa, a fim de buscar uma escola parceira que aceitasse a aplicação desse projeto, em uma classe de alunos.

Para que essa proposta fosse viável, foram, então, delineadas oficinas com planejamentos específicos de trabalhos, envolvendo o uso e o consumo das revistas selecionadas para este estudo, pois a intenção era refletir sobre as falas dos alunos e das alunas, acerca do conteúdo das publicações. Além disso, o fato de as oficinas contemplarem alunos de ambos os sexos permitiria interações entre os gêneros, durante a realização das análises dessas revistas, em que o sexo masculino é apresentado como um troféu a ser conquistado pelas leitoras, uma vez que o desejo de todo o consumo, ali apresentado, seja de estilos, de produtos e, principalmente, de ser e aparecer diante de uma sociedade, está explicitado pela conquista do “garoto, gato, boy, namô,” adjetivos utilizados para descrever os jovens.

Diante das variáveis até aqui descritas, fomos em busca de alternativas/opções de escolas que estivessem localizadas, preferencialmente, na região do Vale do Sinos –na grande Porto Alegre/RS. E, conhecendo a estrutura pedagógica da Universidade Feevale² (Câmpus II), onde o doutorando (Robson da Silva Constante) era aluno do Programa de Diversidade Cultural e Inclusão social e o bolsista (Alison Brum) atuava junto ao Grupo de Pesquisa - Educação, Comunicação e Cultura -, como também a Escola de Aplicação Feevale (Câmpus I), pensamos em realizar as oficinas em uma das turmas do Ensino Médio desta escola, com as quais são realizadas atividades de extensão, desenvolvidas pela própria instituição de ensino. Assim, enxergamos a possibilidade de conseguir encontros com alunos do curso Técnico em Publicidade.

A proposta foi se moldando e, quando sua estrutura ficou pronta, foi apresentada ao coordenador do curso técnico da Escola, Prof. João Fernando Munhoz Júnior. Tínhamos a pos-

² A Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR é a mantenedora da Feevale. Fundada em 28 de junho de 1969, é uma entidade comunitária, sem fins lucrativos, constituída por forças vivas da comunidade regional, que, com esforço solidário e comprometido, vêm administrando a instituição há 40 anos. Em março de 1989, a Feevale implantou a Escola de 2º Grau, hoje Ensino Médio, e, em 1994, iniciou a Escola de 1º Grau, hoje Ensino Fundamental. A Feevale possui atualmente mais de 16.500 alunos em todos os níveis de ensino. No dia 5 de abril de 2010, foi publicada, no Diário Oficial da União, uma portaria do Ministério da Educação, credenciando o Centro Universitário Feevale como universidade. Esse momento representou o resultado de uma luta intensa, que teve início em 1969, quando um grupo de pessoas se reuniu para buscar o atendimento de uma demanda da comunidade da região. Disponível em: <<http://www.feevale.br/institucional/historico>>. Acesso em: 01 set. 2017.

sibilidade de organizar uma proposta, focalizando a experiência das oficinas da extensão, para problematizar com os jovens, de ambos os sexos, as categorias criadas para a análise do conteúdo de ambas as mídias, *Atrevida* e *Todateen*.

A proposta era refletir, em colaboração com os alunos e as alunas que participariam da oficina, sobre o conteúdo de ambas as revistas, além de criar recursos didáticos e pedagógicos para que eles pudessem expressar, por meio da criação de capas de revista, inquietações no que se refere às suas identidades sociais.

2 A FORMAÇÃO DAS TURMAS X OFICINAS COM ALUNOS

Após a escolha da escola para a realização das oficinas e da observação participante realizada nas turmas em que o projeto foi desenvolvido, em uma segunda etapa, foi realizada uma reunião inicial da equipe da pesquisa (pesquisador, orientadora, Profa. Saraí Schmidt, e bolsista de iniciação científica, Alisson Brum) com o coordenador do curso Técnico em Publicidade da Escola de Aplicação Feevale, Prof. João Fernando Munhoz Junior, a fim de apresentar a proposta das oficinas que seriam aplicadas com os alunos desse curso.

De imediato, o coordenador foi receptivo e informou que a aprovação das atividades seria tarefa da diretora da escola, Profa. Dra. Lovani Volmer, em conjunto com a supervisora pedagógica, Profa. Me. Micheline Neumann. Contudo, afirmou que acreditava haver “grandes chances” de o pedido para a realização destas oficinas ser atendido, ressaltando que “se o que pretendíamos com os alunos era a criação de um projeto de revista”, seria mais viável a atividade acontecer com “uma turma de formandos”. O professor esclareceu que o curso é composto por três módulos e, a princípio, a atividade poderia ser realizada com os alunos do 3º Módulo, no turno da tarde, tendo em vista que, na parte da manhã, a maioria desses alunos ainda estava cursando o Ensino Médio.

O contato seguinte, entre o pesquisador e a equipe da Escola de Aplicação Feevale, ocorreu dias após, quando foi solicitada uma reunião, para conversarmos pessoalmente com o coordenador do curso e a coordenadora pedagógica. Nesse encontro, ambos informaram sobre a viabilidade da realização das atividades com os alunos, entretanto argumentaram sobre a possibilidade de as oficinas serem realizadas, não apenas com uma turma do 3º Módulo, “os concluintes/formandos”, mas igualmente com duas turmas. Então, fomos informados de que seria interessante, por questões de avaliação interna da instituição, que as oficinas fossem realizadas, também, com os alunos do 1º Módulo, ou seja, com os “alunos calouros” do curso Técnico em Publicidade, de modo que, a partir dessas oficinas, os docentes pudessem avaliar as principais aprendizagens realizadas pelos alunos e alunas ao longo do curso.

Finalmente, como resultado desse processo de negociação entre a Instituição, o pesquisador e seus parceiros, foi definido o grupo de jovens alunos e alunas e as turmas deliberadas para

participarem do projeto. A partir disso, foi possível elaborar a versão final da Proposta de Oficinas de Pesquisa. As oficinas foram realizadas em seis encontros, no turno da tarde - nos dois primeiros períodos, com uma turma de alunos e alunas e, após o intervalo, nos dois últimos períodos da tarde, com a outra turma. Todos os encontros seguiram a mesma rotina.

Na seção que segue, apresentamos como se deram as dinâmicas e as interações com os alunos por meio de ensaios fotoetnográficos.

3 A CONSTRUÇÃO DAS OFICINAS COMO ESPAÇO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Cabe destacar que as oficinas foram inspiradas, principalmente, na leitura da publicação de Rocha (2005, p. 6), “A urdidura das trocas sociais na trama das aprendizagens escolares”, como parte do conceito de grupos áulicos, criado pelo Geempa (Grupo de Estudos sobre Educação e Pesquisa em Alfabetização), em que a autora pontua que,

na didática geempiana, a formação dos grupos áulicos - isto é, grupos sociais formados, através da intervenção didática do professor, com o objetivo precípua de os seus membros, investidos no papel social de alunos de uma determinada turma, compartilharem, entre si, as situações de aprendizagens de determinados conhecimentos que têm sua sede na instituição escolar - é de fundamental importância para que uma sala de aula se constitua como uma unidade de vida social rica em trocas, arranjos e contratos de aprendizagens entre todos aqueles que dela participam.

A leitura da obra mencionada, escrita pela coorientadora da pesquisa, foi fundamental para estruturar a aproximação do investigador com a técnica da fotoetnografia das formas de sociabilidade que reuniram os alunos e as alunas das oficinas, tanto no processo de criação das capas das revistas por eles produzidas quanto nas representações sociais, por eles expressas, no contato com as Revistas Atrevida e Todateen.

Da mesma forma, foi fundamental, nesta etapa, por um lado, a experiência da orientadora da tese com atividades extensionistas em ambiente escolar, tendo, como foco, a relação mídia e escola e a contribuição do bolsista de iniciação científica, Alisson Brum, que, junto com o pesquisador, foi coautor de todo o processo de planejamento das oficinas. Além disso, a participação do bolsista foi importante para a produção fotoetnográfica (ACHUTTI, 1997) de todo o processo de criação e produção das capas de revistas, realizado pelos alunos e alunas das turmas, havendo o suporte de recursos audiovisuais, como parte do procedimento da observação participante.

O objetivo das oficinas era provocar os jovens do Ensino Médio, parceiros da pesquisa em andamento, estudantes do curso Técnico em Publicidade, da Escola de Aplicação Feevale,

a debater os temas e as categorias, previamente delimitadas, como o objeto de análise deste estudo, as revistas *Atrevida* e *Todateen* e, posteriormente, abrir um espaço de expressão e produção para esses jovens por meio da produção de capas de revistas.

4 PRIMEIRA OFICINA - CONVERSANDO COM JOVENS ALUNOS SOBRE AS REVISTAS ATREVIDA E TODATEEN

A primeira oficina ocorreu no dia 07/04/2016. As atividades programadas para as duas turmas foram as apresentações do doutorando, do aluno bolsista de graduação e dos estudantes participantes do estudo. Em seguida, foi realizada uma breve explanação sobre a pesquisa, composta pela tese de doutorado e pelo cronograma das atividades que seriam realizadas nos cinco encontros seguintes, constituído de: criação de uma capa de revista para jovens com as chamadas principais, elaboração de um editorial, descrição das seções que iriam compor o periódico e, por fim, se conseguissem finalizar essas etapas antes do término dos seis encontros, criariam uma página adicional, em que estariam expostas as principais marcas e produtos que poderiam ser anunciados aos possíveis leitores de suas revistas.

Após as etapas mencionadas, iniciamos as apresentações (nos primeiros dois períodos, estiveram presentes os alunos da turma do 1º Módulo e, após o intervalo, nos dois períodos finais, os da turma do 3º módulo) das doze capas das revistas selecionadas (*Atrevida* e *Todateen*). Os alunos sentaram aleatoriamente, em grupos, ocupando uma das três mesas da sala de aula, denominada de Sala Conectada (Figuras 1 e 2) e, no meio das mesas, foi colocado um gravador de áudio, para que fosse possível gravar as conversas com as opiniões dos alunos em formato de bate-papo. Essas conversas registram os posicionamentos dos estudantes sobre as chamadas e as imagens que compõem este estudo - as 12 edições de *Atrevida* e *Todateen*.



Figuras 1 e 2 - Primeira oficina - O que dizem as revistas, o que os alunos pensam a respeito
Fonte: Acervo fotográfico das oficinas

5 SEGUNDA OFICINA - A PRIMEIRA ATIVIDADE EM GRUPOS E O PRIMEIRO CONTATO COM AS REVISTAS

A segunda oficina, realizada no dia 11/04/2016, iniciou com os alunos respondendo a um questionário que foi utilizado na tese como forma de conhecer melhor o perfil dos jovens alunos. Após o preenchimento do questionário, os alunos se dividiram em grupos, de acordo com suas preferências e afinidades, cada grupo recebeu duas revistas, uma da Atrevida e outra da Todateen, e uma cartolina para realizar a primeira atividade que consistia em, após a leitura e o manuseio dos periódicos, recortar partes das revistas sobre a temática dada - “Gosto e Não gosto” - e colar essas partes na cartolina. O trabalho ficou pronto em ambas às turmas no final do período (cartolinas preenchidas e com desenhos), para ser apresentado à turma, o que ocorreu somente na terceira oficina.

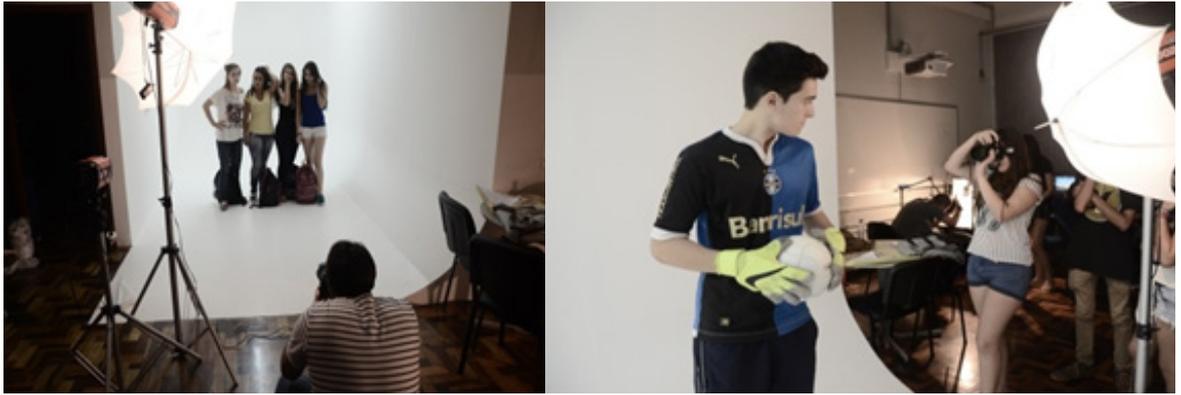
6 TERCEIRA OFICINA - OS JOVENS ALUNOS DIZEM: “DO QUE EU GOSTO E DO QUE EU NÃO GOSTO”

A terceira oficina (14/04/16) iniciou com as apresentações dos grupos referentes à tarefa iniciada no encontro anterior. Após essa atividade, os grupos voltaram a se reunir em suas equipes para pensar em suas próprias revistas. No final de cada período, os alunos entregaram um esboço contendo dados preliminares das revistas imaginadas. Os objetivos dessa etapa foram:

- a. Definir um líder para o grupo, que foi denominado de editor-chefe da revista a ser produzida. Assim, chegamos a sete editoras-chefes, pois nenhum aluno do sexo masculino se ofereceu para desempenhar essa função;
- b. Criar as principais seções que a revista teria; criar uma chamada principal e chamadas secundárias para cada seção;
- c. Decidir como seria a produção visual da capa; as imagens que teria (os alunos do grupo poderiam ou não ser os modelos fotográficos); além disso, os alunos teriam de pensar em maquiagens, roupas, acessórios e objetos que iriam compor a capa.

7 QUARTA OFICINA - “BORA” PRODUZIR AS FOTOS DAS CAPAS DAS REVISTAS

A quarta oficina, realizada no dia 18/04/2016, ocorreu em uma sala, onde está localizado o estúdio fotográfico da instituição. Esse espaço também é utilizado pelos alunos durante o curso Técnico em Publicidade. Nessa etapa, foram produzidas algumas imagens que estão compiladas na Figura 3 e 4. Os grupos, liderados pelas editoras-chefes, supervisionaram a produção das fotos. Foi uma tarde em que os alunos tiveram de usar criatividade e inspiração, para que as fotos, produzidas nesse dia, se encaixassem com o que eles gostariam de retratar em suas futuras capas de revistas.



Figuras 3 e 4 - Estúdio de Fotografia - A produção das fotos para as capas das revistas
Fonte: Acervo fotográfico das oficinas

8 QUINTA OFICINA - HORA DE SE ORGANIZAR E COLOCAR AS IDEIAS NA DIAGRAMAÇÃO DAS REVISTAS

Essa oficina foi realizada no dia 25/04/2016. Foi a penúltima oficina e objetivou que os grupos trabalhassem com suas fotos, para elaborar as capas das revistas, bem como inseri-las no contexto das chamadas que iriam compor a capa em si. Além dessas atividades, os grupos tiveram, como atribuições, a escrita final do editorial da revista e a definição dos nomes das principais seções. A única tarefa não obrigatória foi a criação de uma página, em que apareceriam produtos e marcas que poderiam ser anunciadas em suas revistas.

9 SEXTA OFICINA - POR FIM, A CONCLUSÃO E AS APRESENTAÇÕES DAS CAPAS DE REVISTAS

A última oficina (28/04/2016) foi dividida em duas partes. Na primeira parte, realizada nos dois primeiros períodos, os grupos finalizaram a produção da revista, ajustaram os últimos detalhes e prepararam as apresentações (ensaio) com o auxílio de seus respectivos professores. Já na segunda etapa, logo após o intervalo, nos dois períodos finais, as duas turmas (1º e 3º módulos) dirigiram-se ao auditório do Câmpus I (Figura 5), para apresentarem suas produções a seus colegas de curso. Para esse momento, foi convidada a turma do 2º Módulo, que não participou de nenhuma das etapas anteriores. O encerramento desta oficina está registrado na Figura 6, na qual é possível visualizar todos os alunos e professores envolvidos no projeto.



Figuras 5 e 6 - Salão de atos do Câmpus 1 - Apresentação das revistas
Fonte: Acervo fotográfico das oficinas

10 PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NAS OFICINAS

Durante as oficinas práticas, os alunos do curso Técnico em Publicidade puderam exercitar algumas competências e habilidades trabalhadas nas disciplinas. Os alunos de 1º Módulo conseguiram colocar, em prática, alguns conteúdos abordados em Introdução à Publicidade, Psicologia da Comunicação e Comunicação Visual I, já os alunos do 3º Módulo, praticaram seus conhecimentos dos módulos anteriores e complementaram com os estudos de Atendimento Publicitário, Produção Gráfica e Eletrônica e Comunicação Visual III, estudados no decorrer do semestre.

A partir das abordagens da disciplina de Psicologia da Comunicação, os alunos analisaram e discutiram questões das revistas em estudo. Temas como estilo de vida, comportamento de consumo e público-alvo foram debatidos e analisados com o Doutorando Robson da Silva Constante e os professores do curso técnico. Além disso, algumas questões estudadas na disciplina de Introdução à Publicidade, como por exemplo, formatos de anúncios em revistas, tabela de valores para anúncios, formatos de editorial e composição de conteúdos para periódicos, também foram discutidos e explicados pelos professores. Durante as práticas da quinta e sexta oficinas, os estudantes praticaram os conhecimentos de diagramação em software gráfico, Adobe Illustrator e Adobe Photoshop (Figura 7).

Os alunos do 3º Módulo, além de praticarem os conhecimentos já estudados em Marketing, Planejamento em Publicidade e Redação Publicitária, executaram tarefas abordadas nas disciplinas de: Atendimento Publicitário, como formatação e apresentação de campanhas de comunicação; Produção Gráfica e Eletrônica, com a produção fotográfica, utilização de equipamentos de estúdio fotográfico e editoração de imagem; Comunicação Visual III, a diagramação e composição da capa, editorial, seções e anúncio para compor a revista (Figura 8). Todas essas temáticas foram trabalhadas de forma interdisciplinar pelos professo-

res regentes das disciplinas. Os alunos testaram os seus conhecimentos e lembraram os conteúdos dos módulos anteriores, além de auxiliar o projeto da revista, o planejamento da prática profissional e o projeto multidisciplinar de conclusão de curso³.



Figuras 7 e 8 - Laboratório de Informática - Alunos finalizando os últimos ajustes de suas revistas
Fonte: Acervo fotográfico das oficinas

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da troca entre doutorando, docentes do curso Técnico em Publicidade e os demais participantes do planejamento da pesquisa, podemos possibilitar novas aprendizagens e práticas para os estudantes que participaram da pesquisa. Novas formas de pensar o mercado publicitário e editorial, através de vivências e estudos sobre o estilo de vida do público consumidor das revistas *Atrevida* e *Todateen*.

Esperamos que este artigo contribua para o levantamento de novas questões acerca da pesquisa com estudantes de cursos técnicos, na construção de novos projetos interdisciplinares e no aprofundamento sobre este tema.

³ Prática Profissional e Projeto Multidisciplinar de Conclusão de Curso: Os alunos desenvolvem, durante o último módulo, um projeto multidisciplinar de conclusão de curso, que envolve a aprendizagem dos módulos, com a orientação de todos os docentes do curso. O Projeto contextualiza os estudos realizados na aplicação prática dos alunos, envolvendo um processo de estudo, desde a identificação de necessidades e desejos sociais que possibilitem a criação de novos produtos ou serviços, pesquisa, planejamento mercadológico, até a criação de campanha publicitária. O trabalho é apresentado em forma de seminário aos alunos do técnico e ao grupo de professores do curso. (Plano de Curso - Curso Técnico em Publicidade).

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia:** um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. 1. ed. Porto Alegre, RS: Palmarinca, Tomo, 1997.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho. ECKER, Cornelia. Urdidura das trocas sociais na trama das aprendizagens escolares. **Revista Brasileira de Ciência Sociais**. Porto Alegre: UFRGS. 2005.

NIIP: ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Adriane Pieper Giacomet

Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Feevale.
Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de
Aplicação. E-mail: agiacommet@feevale.br.

Geraldine Thomas da Silva

Mestra em Linguística. Professora na Escola de Educação Básica
Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: dinethomas@feevale.br

Mauro Breni De Almeida Brizola

Especialista em Mídias Digitais na Matemática. Professor na
Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação.
E-mail: maurob@feevale.br.

RESUMO

Este artigo relata a estrutura e o funcionamento do Núcleo de Investigação e Intervenção Pedagógica (NIIP) da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, assim como os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos que frequentam este espaço, sendo este um local de pesquisa e ressignificações, em ritmo e tempo diferenciados da sala de aula, no qual o professor busca conhecer as interferências na aprendizagem. Também é um espaço de investigação e inovação, tornando-se uma extensão da sala de aula, apostando, antes de qualquer coisa, nas possibilidades e capacidades do aluno. A fim de investigar qual o reflexo do NIIP frente às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, acompanhamos um grupo de vinte alunos de diferentes ciclos e etapas, do Ensino Fundamental e Médio, nos dois primeiros trimestres, sendo dez na disciplina de Matemática e dez na de Português. No primeiro trimestre, os alunos participantes da pesquisa desenvolveram as suas atividades sem o apoio das aulas do NIIP e no segundo, o grupo frequentou o espaço. Como resultado, a pesquisa mostra que o NIIP auxilia positivamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades, o que efetiva a proposta da Escola.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Laboratório de aprendizagem. Intervenção pedagógica.

ABSTRACT

This article reports the structure and the way the Research Center and Pedagogical Intervention (NIIP) at Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, as well as the results obtained in the learning of students who attend this space, which is a place of research and new meanings in different rhythm and timing of the classroom. It is a place where the teacher tries to know the interferences in the learning space research and innovation, becoming an extension of the classroom, betting, before anything, in the student's possibilities and capabilities. In order to investigate which reflects the NIIP forward to learning difficulties presented by the students, we follow a group of twenty students of different cycles and stages of primary and secondary education in the first two quarters, ten students in Mathematics and ten in Portuguese's subjects too. In the first quarter, the students who were participating developed their activities without the support of the NIIP classes and in the second, the group has attended space. As a result, research shows that the NIIP positively helps in the teaching and learning of students with difficulties, what effects the School's proposal.

Keywords: Learning difficulties. Learning laboratory. Pedagogical intervention.

RESUMEN

Este artículo relata la estructura y el funcionamiento del Núcleo de Investigación e Intervención Pedagógica (NIIP) de la Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, así como los resultados obtenidos en el aprendizaje de los alumnos que frecuentan este espacio, siendo este un local de investigación y resignificación, en ritmo y tiempo diferentes del salón de clases. Es un lugar en el cual, el profesor procura conocer las interferencias en el aprendizaje, es un espacio de investigación e innovación, que se torna una extensión del salón de clases, apostando, antes de cualquier cosa, en las posibilidades y capacidades del alumno. Con la finalidad de investigar cual es el reflejo del NIIP contra las dificultades del aprendizaje que presentan los alumnos, acompañamos un grupo de veinte alumnos de diferentes ciclos y etapas, de la secundaria y de la preparatoria, durante dos trimestres, siendo diez en la materia de Matemáticas y diez en Portugués. En el primer trimestre, los alumnos participantes de la investigación desarrollaron sus actividades sin el apoyo de las clases del NIIP, y en el segundo trimestre el grupo frecuentó el espacio. Como resultado, la pesquisa demuestra que el NIIP ayuda positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos que presentan dificultades, concluyendo como efectiva la propuesta de la escuela.

Palabras-clave: Dificultades de aprendizaje. Laboratorio de aprendizaje. Intervención pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo relata a estrutura e o funcionamento do Núcleo de Investigação e Intervenção Pedagógica (NIIP) da Escola de Educação Básica Feevale, assim como os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos que frequentam este espaço.

Como docentes, sabemos que cada criança, em seu processo de desenvolvimento, apresenta ritmos diferentes de evolução. Alguns falam mais rapidamente, outros caminham mais cedo. Da mesma forma ocorre o processo de aprendizagem na escola. Cada aluno possui a sua individualidade e valorizar o seu progresso, de acordo com suas possibilidades, é legitimar o comprometimento com a construção do conhecimento pelo próprio aluno, através da mediação do professor, do sujeito e do objeto de conhecimento por meio da cooperação.

Podemos perceber, dentro de uma sala de aula, alunos que avançam em suas aprendizagens e outros que encontram dificuldades em acompanhar o processo. Diante dessa situação, é necessário que a escola crie situações que possam apoiar a todos os alunos em sua aprendizagem, com um atendimento mais individualizado, valendo-se de diversos recursos.

O Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação (2007) apresenta como pressuposto que “a educação é para todos” e, portanto, busca “reconhecimento e valorização da diversidade e das diferenças individuais como elementos intrínsecos e enriquecedores do processo escolar e a garantia do acesso e permanência do aluno na escola”. Assim, o NIIP contribui para que os alunos tenham mais um espaço de aprendizagem, fazendo com que se efetive a proposta da Escola de ser ciclada e inclusiva.

2 LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM COMO PROPOSTA DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL

A década de 90 foi um período de grandes transformações no cenário da educação brasileira. Entre elas, podemos citar o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 1996); as ações do Ministério da Educação, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1998); o Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB); o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM - 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), propostas pelo Conselho Nacional de Educação; e as políticas de financiamento, como o Fundo Nacional de Educação Básica (FNEB).

Essas ações, criadas pelo Governo Federal, visavam estabelecer novos direcionamentos em relação à escolarização para diminuir as reprovações, regular a relação idade/série, aumentar o número de anos de escolarização, repensar a evasão escolar e constituir uma política de educação inclusiva.

A partir disso, surge, no cenário da educação brasileira, a necessidade de um espaço que constitua uma nova oportunidade de aprendizagem e participação nos espaços escolares,

sendo considerada uma proposta de inovação educacional por basear-se em ideias e experiências pedagógicas inovadoras, ao qual foi intitulado Laboratório de Aprendizagem. Neste local, pressupõe-se a educação como um processo contínuo de formação de sujeitos com posições críticas frente à realidade. De acordo com Santiago (2011), o Laboratório de Aprendizagem é:

uma política pautada em valores inclusivos que propõe conquistar a permanência do estudante na escola, pois essa maneira de estruturação curricular promove um continuum no processo de ensino aprendizagem pelo qual passam os estudantes, o planejamento e a prática pedagógica dos educadores, isto é, o conjunto da prática escolar (SANTIAGO, 2011, p. 35).

Na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, como mecanismo e estratégia para diminuir ou eliminar as dificuldades educacionais, surge o Núcleo de Investigação e Intervenção Pedagógica (NIIP), o que resulta em uma oportunidade de buscar soluções, com um trabalho direcionado aos alunos, para as lacunas existentes no seu processo de aprendizagem. Um espaço de pesquisa e ressignificações, em ritmo e tempo diferenciados da sala de aula. O trabalho no NIIP não reforça aprendizagens, não treina conceitos, não faz cópias. É, sim, um fazer no qual o professor busca conhecer as interferências na aprendizagem, espaço de investigação e inovação, tornando-se uma extensão da sala de aula, apostando, antes de qualquer coisa, nas possibilidades e capacidades do aluno.

3 NÚCLEO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, as dificuldades de aprendizagem são uma preocupação constante dos professores, equipe pedagógica, pais e alunos. A partir disso, a escola criou um núcleo de aprendizagem chamado NIIP (Núcleo de Investigação e Intervenção Pedagógica), que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola, prioriza a assessoria e o redimensionamento das abordagens de ensino em sala de aula, através de encontros sistemáticos.

O NIIP acontece no turno contrário da aula regular, em um ambiente propício com jogos, materiais lúdicos e equipamentos eletrônicos, sendo que até o mobiliário proporciona a troca de conhecimento entre professores e alunos.

Na Escola de Aplicação, o professor tem um olhar voltado para a individualidade e para o processo de aprendizagem, sendo que, observa, frequentemente, as lacunas e dificuldades de aprendizagem que cada um pode apresentar. A partir da necessidade, surge a opção de fazer encaminhamentos de alunos ao NIIP.

As ações que permeiam o NIIP da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação partem do desafio constante de aprender e ensinar; de pesquisar; de conhecer o processo de aprendizagem do aluno através da investigação de sua vida escolar (um olhar investigativo do professor); de referenciais teóricos que sustentem a metodologia utilizada e a busca pelo equilíbrio através do desafio cognitivo. Também, busca o equilíbrio e a elaboração de estratégias didáticas adequadas a cada situação.

O NIIP não é um espaço de reforço, e sim de superação, pois se busca pensar e trabalhar a “causa” e não o sintoma. Neste lugar, todos aprendem a lidar com suas lacunas, tanto o aluno quanto o professor, alterando-se a condição do ensinante e do aprendente a todo momento, uma vez que, de acordo com Barbosa (2000, p. 56),

[...] é preciso acreditar nas possibilidades do aprendiz, valorizar o que ele é capaz, entusiasmá-lo para realizar tentativas, entendendo seu desempenho como o melhor que pôde obter naquele momento, porém, com possibilidades de ser melhorado a partir da mediação (BARBOSA, 2000, p. 56).

Considera-se, então, que as descobertas trabalhadas no NIIP são extensivas à sala de aula e necessitam ser consideradas quando se oportuniza uma reflexão sobre o tema. Dessa forma, o trabalho exige do professor que nele atua conhecimentos e posturas específicos no que se refere ao diagnóstico e à intervenção, e uma atuação competente na expectativa de resgatar o vínculo com o conhecimento, com a escola, com o professor da sala de aula; intervindo nas ansiedades, medos, frustrações e conflitos frente aos novos desafios que certamente ele, aluno, deverá ser envolvido.

Para que haja sucesso no processo de aprendizagem do aluno que frequenta o NIIP, é essencial que ele trabalhe em um espaço de confiança, lugar onde é permitido errar para acertar. Também é necessário fortalecer o vínculo de aprendizagem com o aluno, entendendo que, para isso, é necessária uma aproximação criteriosa, a fim de conhecer melhor as suas reais dificuldades.

O que ressalta o trabalho do educador nesse espaço é a possibilidade de assinalar ao sujeito suas próprias conquistas. Conquistas estas que nem sempre estarão ligadas ao conteúdo formalizado. Esse assinalamento torna-se possível quando a intervenção segue em consonância com o próprio diagnóstico, isto é, desprovida da intencionalidade da adequação, mas, sim, permeada de oportunidades para o sujeito ressignificar seu processo de aprendizagem.

4 ANÁLISE DE DADOS

A fim de investigar qual o reflexo do NIIP frente às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, acompanhamos um grupo de vinte alunos de diferentes ciclos e etapas, do Ensino Fundamental e Médio, nos dois primeiros trimestres do ano decorrente, sendo dez na disciplina de Matemática e dez na de Português. No primeiro trimestre, os alunos participantes da pesquisa desenvolveram as suas atividades sem o apoio das aulas do NIIP, sendo trabalhado somente em sala de aula, com os professores titulares das disciplinas nas turmas. Já no segundo trimestre, o grupo de alunos frequentou o NIIP e teve, além da mediação e acompanhamento do professor titular, a participação do professor do NIIP. É importante ressaltar que o processo de avaliação dos alunos continuou sendo feito em sala de aula, pelos professores titulares da turma.

Na disciplina de Matemática, o levantamento foi feito com base em cinco objetivos avaliados no trimestre e as menções estão de acordo com o PPP da Escola, sendo que o A é utilizado quando o objetivo é atingido, EP para os que estão ainda em processo e NA para os que não foram atingidos. Os resultados da disciplina referida estão representados através dos gráficos abaixo:

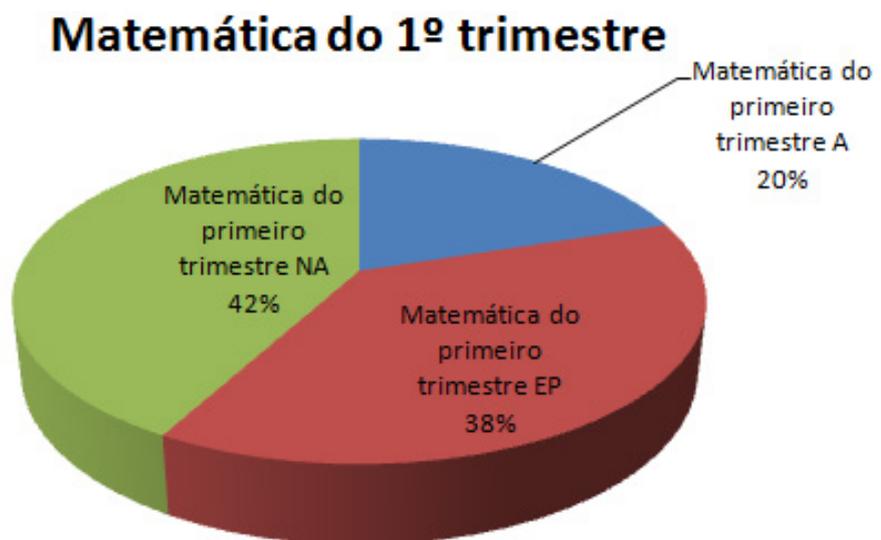


Gráfico 1 - 1º trimestre
Fonte: Elaborado pelos autores

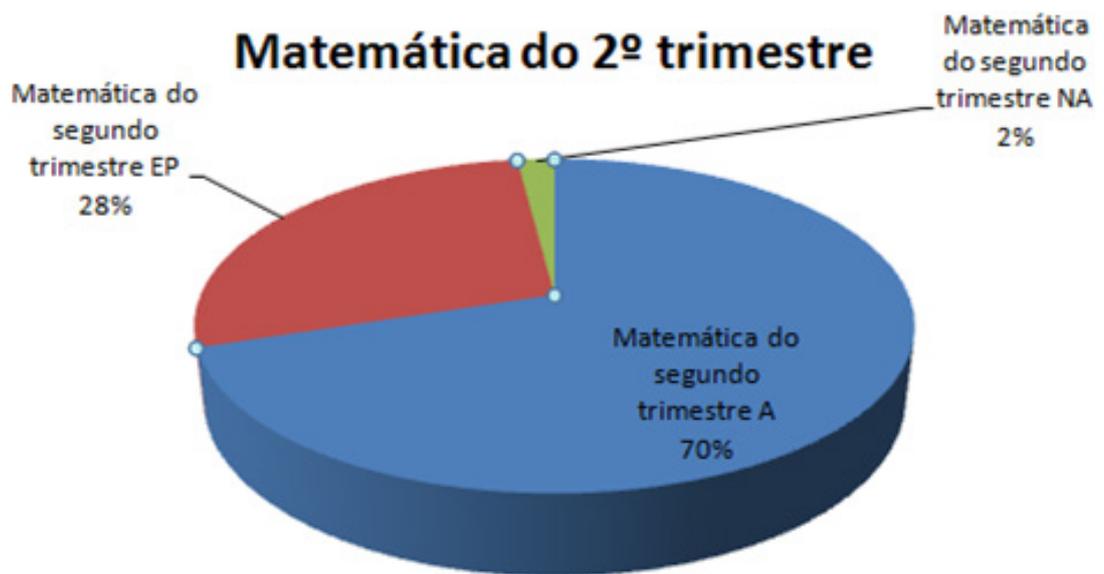


Gráfico 2 - 2º trimestre
Fonte: Elaborado pelos autores

Observando os gráficos referentes ao desempenho dos alunos que frequentam o NIIP de Matemática, é possível observar que a evolução foi significativa, uma vez que os dados mostram que, no primeiro trimestre, 42% dos alunos obtiveram NA, o que significa que os objetivos não foram atingidos. Esse percentual no segundo trimestre, após a intervenção do NIIP, caiu para 2%. No conceito A, de 20% no primeiro trimestre, passou para 70% no segundo. Esse comparativo apresenta uma evolução satisfatória e reafirma a citação de Barbosa (2000, p.56) que cada aluno tem o seu momento e que muitos necessitam de uma abordagem diferenciada, com recursos adequados para cada caso. Para esse grupo, o trabalho realizado no NIIP representou um crescimento significativo no resgate de conceitos e na busca contínua do conhecimento.

O processo de investigação na disciplina de Português ocorreu da mesma forma que na de Matemática, entretanto, o levantamento foi feito levando em conta dez objetivos. Abaixo, seguem os gráficos com os resultados do processo de avaliação do grupo pesquisado no primeiro e no segundo trimestre:

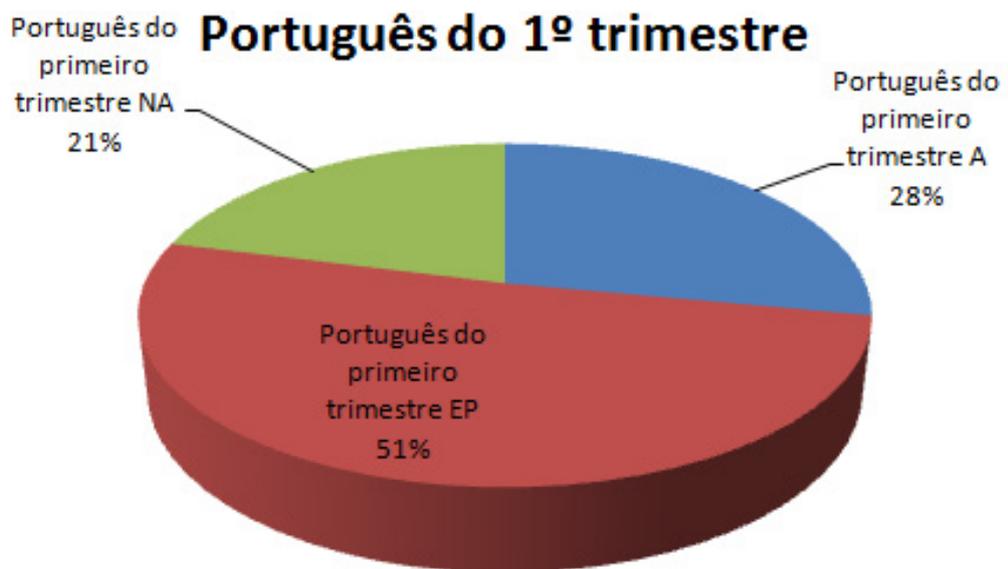


Gráfico 3 - 1º trimestre
Fonte: Elaborado pelos autores

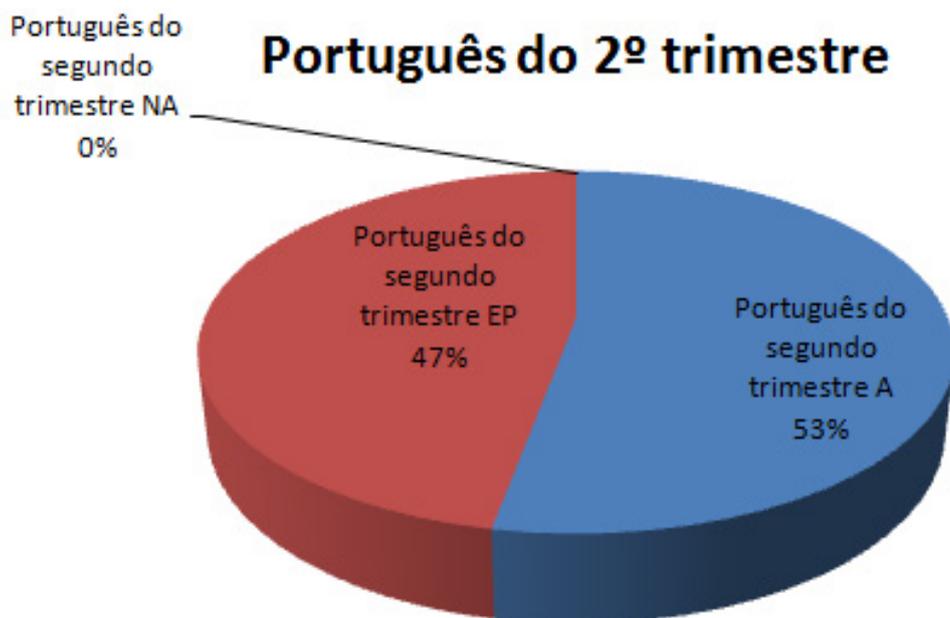


Gráfico 4 - 2º trimestre
Fonte: Elaborado pelos autores

Nos gráficos que representam o processo de avaliação do grupo referente à disciplina de Língua Portuguesa, fica, também, evidente que a participação do aluno com dificuldade de aprendizagem no NIIP faz com que seu desempenho se eleve. Os dados mostram que, no primeiro trimestre, 21% dos alunos tiveram a menção NA (não atingiram o objetivo), 51% atingiram EP (em processo) e 28% atingiram o objetivo avaliado (A). Já no segundo trimestre, nenhum dos alunos participantes recebeu a menção NA, 47% receberam EP e 53%, A. Novamente, a pesquisa mostra que o NIIP auxilia no processo de ensino e aprendizagem

dos alunos que apresentam dificuldades, o que efetiva a proposta da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Laboratórios de aprendizagem foram implantados, no Brasil, a partir de princípios alicerçados na diversidade, na desigualdade e diferenças produzidas no contexto escolar (SANTIAGO, 2013). Nessa perspectiva, uma escola que acolhe as diferenças de maneira inclusiva, que respeita a diversidade, que cria expectativas positivas em relação a todos os alunos, faz com que a expectativa desses princípios sejam fortalecidos.

Na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, esses espaços são nomeados de NIIP (Núcleo de Investigação e Intervenção Pedagógica). A partir da pesquisa desenvolvida, fica evidente que há um resultado significativo na construção da aprendizagem do aluno que apresenta dificuldades a partir de sua participação nas aulas do NIIP, tanto de Matemática quanto de Português.

Além disso, comprova-se que o ensino na Escola, com relação ao NIIP, está de acordo com o Projeto Político Pedagógico, uma vez que, neste espaço, prioriza-se, através de encontros semanais, a assessoria e o redimensionamento das abordagens de ensino.

A afirmativa de Santiago (2013, p. 64) de que a associação entre dificuldade de aprendizagem e autoestima é recorrente nos discursos dos professores foi confirmada na fala dos docentes titulares das turmas nas quais os alunos participantes da pesquisa fazem parte. A melhora da autoestima e da participação em aula do aluno que frequenta o NIIP foi destacada por duas professoras titulares questionadas. Para Weisz e Sanches (2006, p. 97), os alunos “tendem a se desinteressar diante de situações que provoquem sentimento de impotência porque é da condição humana não suportar o fracasso continuado.” Portanto, percebe-se que o trabalho no NIIP é um suporte pedagógico significativo para o processo de ensino e aprendizagem, mas também para a construção de maior confiança e capacidade dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **Desigualdade e Desempenho, uma introdução à sociologia da escola brasileira.** Belo Horizonte: Ed. Fino Traço, 2011.

SANTIAGO, Mylene Cristina. **Laboratório de aprendizagem: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação.** UFRJ, Programa de Pós-graduação de Educação. 2011.

SANTIAGO, Mylene Cristina. **As múltiplas dimensões de inclusão e exclusão nos Laboratórios de Aprendizagem.** Editora UFJF, 2013.

WEISZ, Telma; SANCHEZ Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** Palavra de Professor, 2002. Ed. Ática.

UMA ABORDAGEM REFLEXIVA SOBRE O NIVELAMENTO NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA FEEVALE - ESCOLA DE APLICAÇÃO

Andréa Marmitt

Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação.
E-mail: andream@feevale.br.

Cíntia de Moura Pinto

Graduada em Letras pela Universidade Feevale. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: cintiademourap@feevale.br.

Deisy Kariny Bamberg

Especialista em Neurociências e Educação pelo Instituto Superior de Educação Ivoti. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação.
E-mail: deisy@feevale.br.

Grasielle Wazlawick

Pós-graduanda em Neurocognição e Aprendizagem pelo Instituto de Educação de Novo Hamburgo. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: grasielle@feevale.br.

Hernan Dario Sanchez

Especialista em Tradução Português/Espanhol pela Universidade Gama Filho de Rio De Janeiro. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: hernan@feevale.br

Maristela Leila Bauer Zimmermann

Graduada em Letras pela Universidade Feevale. Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: maristela@feevale.br.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar a organização das aulas de Línguas Estrangeiras na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação e oportunizar uma reflexão sobre como se dá o processo de nivelamento em idiomas. Após uma contextualização sobre o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil e uma breve apresentação histórica desse processo na Escola, desenvolveu-se uma análise das vantagens e possíveis inconvenientes na divisão por níveis nas aulas de Língua Espanhola e Língua Inglesa. Considerando o fato de que determinar com exatidão o conhecimento de um aluno é uma tarefa complexa para o professor, encaminhar os estudantes para o grupo mais adequado às suas habilidades e competências é muito dificultoso, já que nesse ato interfere a subjetividade. Tendo em vista esse panorama e apoiando-se em referencial teórico, surgiram reflexões sobre as variáveis do processo de ensino-aprendizagem nos diferentes grupos de nivelamento.

Palavras-chave: Nivelamento. Línguas estrangeiras. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article presents the organization of the Foreign Language classes at Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação and aims to create opportunities for reflection about the leveling process in languages. After a contextualization of Foreign Language teaching in Brazil and a brief historical presentation of this process at the school, it has developed an analysis of the advantages and possible disadvantages in the division levels in Spanish and English language classes. As the fact of determining the exact knowledge of a student is a complex task for the teacher, decide what is the most appropriate group to the student skills and expertise is very arduous, as this act interferes subjectivity. In view of this situation and according to theoretical basis, emerged reflections on the variables of the teaching-learning process in different leveling groups.

Keywords: Levelling. Foreign languages. Learning.

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo presentar la organización de las clases de Lenguas Extranjeras en la Escola de Aplicação Feevale y propiciar la reflexión sobre cómo se da el proceso de nivelación en idiomas. Luego de una contextualización de la enseñanza de Lenguas extranjeras en Brasil y de una breve presentación histórica de este proceso en la escuela, se desarrolló un análisis de las ventajas y posibles inconvenientes de la división por niveles en las clases de Lengua Española y Lengua Inglesa. Considerando que el hecho de determinar con exactitud el conocimiento de un alumno es una tarea compleja para un profesor, encaminar a los estudiantes hacia el grupo más adecuado para sus habilidades y competencias es muy dificultoso, visto que en ese acto está la interferencia de la subjetividad. Teniendo en cuenta ese panorama y apoyándose en referencial teórico, surgieron reflexiones sobre las variables del proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes grupos de nivelación.

Palabras-clave: Nivelación. Lenguas extranjeras. Aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras nas escolas pode assumir diferentes formatos, pois, normalmente, não segue um padrão organizacional, mesmo que baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são norteadores das práticas escolares. O professor de línguas estrangeiras pode enfrentar, portanto, dificuldades para direcionar suas ações em sala de aula, a fim de tornar a aprendizagem do segundo idioma efetiva.

Algumas instituições optam pelo uso de materiais didáticos de editoras, utilizando-os como base para as suas práticas, enquanto outras possibilitam a elaboração do plano de estudos e do material pedagógico pelos próprios professores, adequando os objetivos à realidade da sua escola. Entendendo a língua estrangeira como veículo fundamental de comunicação, a Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação possibilita aos professores a construção do plano de estudos, traçando os objetivos de acordo com as habilidades e competências dos alunos. A partir disso, são escolhidos os conteúdos que serão trabalhados em cada trimestre letivo.

A Escola de Aplicação inclui em seu currículo, desde a Educação Infantil até a última etapa¹ do Ensino Médio, duas línguas estrangeiras: Língua Espanhola e Língua Inglesa. Segundo o Projeto Político-Pedagógico da Escola (FEEVALE, 2007, p. 29), o estudo da língua estrangeira tem como objetivo “desenvolver as habilidades comunicativas de falar, ouvir, ler e escrever”.

A partir das etapas finais do Ensino Fundamental, as línguas estrangeiras são divididas em níveis, considerando o conhecimento dos estudantes. Cada idioma contemplado no currículo da Escola de Aplicação atende a uma divisão específica de nivelamento. Em Língua Espanhola, cada turma, tanto nas etapas finais do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, está dividida em dois grupos (nível 1 e nível 2). Em Língua Inglesa, isso também ocorre nas turmas das etapas finais do Ensino Fundamental. Porém, nas turmas do Ensino Médio, a Língua Inglesa é dividida em três grupos (nível 1, nível 2 e nível 3).

A atual disposição organizacional do nivelamento em línguas estrangeiras é resultado de diversas modificações que se deram ao longo do seu processo de construção, decorrente de contínuas análises e discussões entre equipe diretiva e grupo docente.

2 O NIVELAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA DE APLICAÇÃO FEEVALE

A Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação incorpora o ensino de idiomas desde sua fundação, em 1989. Até o ano de 1996, ensinavam-se, na instituição, quatro lín-

¹ A Escola de Educação Básica Feevale organiza o seu currículo por Ciclos de Formação, assim, a reorganização temporal da Escola possibilita que o currículo seja trabalhado em um período de tempo maior, respeitando os diferentes processos de aprendizagem dos alunos (FEEVALE, 2007).

guas estrangeiras: alemão, espanhol, francês e inglês. Foi a partir deste ano que começou a organizar-se a separação por níveis de conhecimento, inicialmente, apenas na Língua Inglesa e nos anos finais do Ensino Fundamental. Em 1997 deu-se uma reformulação no ensino de idiomas, permanecendo, apenas, as Línguas Espanhola e Inglesa, porém com uma maior carga horária. Nesse ano, ampliou-se a divisão por níveis para ambos idiomas nos anos finais do Ensino Fundamental. No ano seguinte, o nivelamento também incorporou o Ensino Médio.²

Desde então, gradualmente e com algumas modificações, a divisão por níveis ocorre a partir do sexto ano do Ensino Fundamental (primeira etapa do terceiro ciclo) até o último ano do Ensino Médio (primeira etapa do segundo ciclo). Atualmente, no ano de 2016, a divisão por níveis na Escola de Aplicação Feevale acontece da seguinte maneira:

Tabela 1 - Ensino Fundamental

Língua Espanhola	Língua Inglesa
Turmas 311F e 312F: juntam-se as turmas e separam-se os alunos em dois níveis.	Turmas 311F e 312F: juntam-se as turmas e separam-se os alunos em dois níveis.
Turmas 321F e 322F: juntam-se as turmas e separam-se os alunos em dois níveis.	Turmas 321F e 322F: juntam-se as turmas e separam-se os alunos em dois níveis.
Turmas 411F e 412F: juntam-se as turmas e separam-se os alunos em dois níveis.	Turmas 411F e 412F: juntam-se as turmas e separam-se os alunos em dois níveis.
Turma 421F: divide-se em dois níveis.	Turmas 421F e 422F: juntam-se as turmas e separam-se os alunos em dois níveis.
Turma 422F: divide-se em dois níveis.	

Fonte: elaborado pelos autores

Tabela 2 - Ensino Médio

Língua Espanhola	Língua Inglesa
Cada turma é dividida em dois níveis.	Cada turma é dividida em três níveis.

Fonte: elaborado pelos autores

2.1 POR QUE NIVELAR?

A Escola de Aplicação, sob uma perspectiva macro, preconiza o ensino de língua estrangeira por níveis, a fim de oportunizar ao aluno uma aprendizagem mais individualizada possível e próxima aos seus conhecimentos linguísticos.

² As informações acerca das transformações no ensino de Línguas Estrangeiras na Escola de Aplicação foram extraídas de documentos disponíveis no arquivo morto da Escola.

Ao dividir uma turma em dois ou três níveis, se reduz o número de alunos por grupo e se evitam as salas de aula superlotadas, favorecendo a interação e o desenvolvimento de habilidades como a oralidade. Dessa forma, também se torna mais viável, por exemplo, a utilização de dispositivos tecnológicos, visto que muitas escolas possuem um número reduzido de equipamentos eletrônicos e ao termos grupos menores de alunos, facilita-se o trabalho com os mesmos (PCN, 1998, p. 21).

Em casos de alunos oriundos de outras instituições, o nivelamento torna-se ferramenta importante no processo de adaptação e acolhimento, uma vez que, em grupos reduzidos, a interação e a sociabilização desses alunos torna-se mais efetiva. Outro fato que justifica o nivelamento na Escola, é de os alunos poderem avançar para outros níveis de acordo com o aperfeiçoamento no seu conhecimento linguístico. Um exemplo disso é quando um estudante ingressa em curso de idiomas e as atividades em sala de aula ficam aquém de seus conhecimentos, assim, é necessária a progressão para que ele não tenha a sua aprendizagem limitada.

O ensino em níveis auxilia, inclusive, a motivar o aluno para o aprendizado da língua estrangeira, já que, em grupos menores, o educando sente-se mais confiante para expor-se no idioma. É comum que o aluno iniciante se desmotive, por exemplo, ao ter que interagir com um colega que possui mais conhecimento na língua estrangeira do que ele, podendo ficar inibido e falar menos do que o colega. Da mesma forma, para um estudante com conhecimento mais avançado, a dificuldade em perceber seu progresso por ter que acompanhar o ritmo daqueles que estão iniciando seus estudos no idioma pode ser desestimulante.

Contudo, para Ellis (2001, p. 76), a motivação pode ser tanto o “resultado da aprendizagem, quanto a causa dele”³, de modo que a motivação é dinâmica por natureza; não é algo que o aluno tem ou não, mas algo que varia de um momento para outro, e depende do contexto de aprendizagem. Segundo Krashen (1985), o aluno poderá ter um déficit em sua aprendizagem ao encontrar-se em uma sala de aula que lhe cause desmotivação, desinteresse e ansiedade.

2.2 COMO NIVELAR?

Segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QECR), que “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa.” (2001, p. 19), este determina que o ensino de línguas divida-se em seis níveis que vão do A1 ao C2. Esses seis níveis estabelecem critérios “de proficiência que permite medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas de aprendizagem e ao longo da vida”.

³ “...result from learning as well as cause of it” (ELLIS, 2001, p. 76).

A Escola de Aplicação não norteia a sua prática de ensino em Língua Estrangeira em conformidade com o Quadro, contudo, no que tange ao programa de aprendizagem, à ênfase aos aspectos culturais e ao nivelamento, que o QEQR denomina Avaliação (p. 243), há certa consonância. Os procedimentos realizados na Escola para o nivelamento de alunos buscam contemplar atividades avaliativas diversificadas, a fim de conhecer, da maneira mais precisa possível, a proficiência do educando. O que vai ao encontro, mais uma vez, com o QEQR quando este salienta que:

Há muitos tipos e formas diferentes de avaliação. É um erro aceitar que uma abordagem (p. ex.: um exame público) é necessariamente superior nos seus efeitos educativos relativamente a outro tipo de abordagem (p. ex.: avaliação do professor). Um conjunto de normas comuns - como os Níveis do QEQR - tem a enorme vantagem de tornar possível relacionar diferentes formas de avaliação (p. 244).

A avaliação para o nivelamento na Escola de Aplicação se dá por meio de diferentes instrumentos, que preconizam a exploração das quatro habilidades comunicativas: a escrita, a leitura, a escuta e a fala. Por isso, para obter um resultado que esteja o mais próximo possível à real proficiência do aluno, são realizadas atividades diversificadas tais como: testes escritos, dinâmicas de grupo, entrevistas individuais com o professor, simulações de situações reais de comunicação, etc. O ato de nivelar o aluno a partir de seus conhecimentos, demonstrados nos momentos de nivelamento, é uma tarefa subjetiva para o professor porque esse ato exige que este perceba o aluno de modo integral.

Contudo, é importante ressaltar que o nivelamento não se dá em um único momento e é passível mudanças. De modo que é necessário avaliar cada situação, pois uma escolha de nível inadequada pode resultar no insucesso desse aluno quanto à sua aprendizagem. O professor deve levar em consideração todas as variáveis em cada caso, já que os alunos são esclarecidos de que aprender uma segunda língua é resultado de esforço individual. Percebe-se claramente, nesse momento, o papel do professor como orientador e incentivador.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de línguas estrangeiras é um desafio constante na prática docente, pois envolve aspectos composicionais que são estranhos ao aluno, desde a pronúncia, a ortografia, etc. E isso faz com que o seu esforço seja maior do que para outras disciplinas independentemente de dificuldade de aprendizagem.

Dessa forma, o nivelamento por proficiência vem a ser uma ferramenta importante para amenizar esse desafio diário, uma vez que oportuniza o atendimento mais individualizado visando à formação integral do aluno na língua estrangeira. O nivelamento é um processo ininterrupto e que exige sensibilidade, olhar atento e conhecimentos sólidos do professor para que este faça uma boa avaliação das habilidades e competências do aluno. A fim de

pensar em ações futuras de aprimoramento sobre nivelamento, faz-se necessário um trabalho conjunto, permeado por estudos, esforço, empenho e dedicação coletivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio Brasileiro. Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: SEMTEC, 2002.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. 9. ed. Oxford University Press: New York, 2001.

FEEVALE. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação: Novo Hamburgo, 2007.

KRASHEN, S. D. The Input Hypothesis. In: **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. 1. ed. Longman: New York, 1985.

REPÚBLICA PORTUGUESA, Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral da Educação. Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>>. Acesso em: 2 set. 2016.

NOS BASTIDORES DO CONSUMO: A INTERDISCIPLINARIDADE CONTRIBUINDO PARA A PRÁTICA DO CONSUMO CONSCIENTE

Adriane Pieper Giacomet

Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Feevale.
Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de
Aplicação. E-mail: agiacomet@feevale.br.

Angélica Liesenfeld

Especialista em Neurociências e Educação pelo Instituto Superior
de Educação Ivoti. Professora na Escola de Educação Básica
Feevale - Escola de Aplicação. E-mail: angelical@feevale.br.

Janine Vieira

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio
Grande do Sul. Professora na Escola de Educação Básica Feevale
- Escola de Aplicação. E-mail: janinevieira@feevale.br.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo mostrar como a interdisciplinaridade pode contribuir para o melhor entendimento das questões ambientais atuais, já que esse é um tema amplo e complexo. Dentro dessa perspectiva, relata-se o projeto realizado no segundo semestre do ano de 2015 com os alunos da primeira etapa do terceiro ciclo do ensino fundamental II, envolvendo as disciplinas de Ciências, Matemática e Português, perpassando pelos conteúdos desenvolvidos nessa etapa e partindo de vivências do cotidiano. O projeto desenvolvido buscou desenvolver o pensamento crítico do aluno diante das propagandas que circulam no meio social; a compreensão dos diferentes contextos de comunicação e sua intencionalidade; o aprimoramento quanto à conscientização a respeito dos resíduos sólidos produzidos no contexto do seu dia a dia; o reconhecimento de embalagens menos poluentes e a sensibilização do educando em relação ao consumo consciente. As atividades realizadas envolveram uma saída de estudos à Cooperativa CATAVIDA, visita a um mercado, pesquisas sobre produtos e suas embalagens, aulas práticas, debates, preparação, divulgação e venda de *cupcakes*. A partir dos estudos realizados, os alunos perceberam-se como parte integrante do meio em que vivem, entendendo que além das variáveis ambientais, a escolha de um produto interfere, também, em sua própria saúde.

Palavras-chave: Consumo consciente. Meio ambiente. Interdisciplinaridade. Números decimais. Gênero propaganda.

ABSTRACT

This article aims to show how an interdisciplinary approach can contribute to a better understanding of current environmental issues, as it is a complex topic. The paper tells about an interdisciplinary project realized in the second half of 2015 with fifth grade students of elementary school, in Science, Mathematics and Portuguese classes. The project aimed to develop the school topics to this grade starting from daily experiences. This project sought to develop students critical thinking about advertisements in social environment; understanding the different contexts of communication and its intentionality; the improvement on the awareness of solid waste produced in the context of their day to day; the recognition of packaging less polluting and awareness of the student in relation to conscious consumption. The students went to CATAVIDA Cooperative, did a market research on products and their packaging, did practical classes, discussions, preparation, distribution and sale of cupcakes. From the studies, the students were able to see themselves as part of the environment where they live, understanding that in addition to environmental factors, the choice of a product interferes also in their own health.

Keywords: Conscious consumption. Environment. Interdisciplinarity. Decimal numbers. Advertisement.

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo mostrar como la interdisciplinaridad puede contribuir para el mejor entendimiento de las cuestiones ambientales actuales, ya que este es un tema amplio y complejo. Dentro de esta perspectiva, se relata el proyecto realizado en el segundo semestre del año 2015 con los alumnos de la primera etapa del tercer ciclo de la enseñanza primaria II, involucrando a las disciplinas de Ciencias, Matemáticas y Portugués, traspasando los contenidos desarrollados en esta etapa y partiendo de vivencias del cotidiano. El proyecto desarrollado buscó incentivar el pensamiento crítico de los alumnos delante de las propagandas que circulan en el medio social; la comprensión de los diferentes contextos de comunicación y su intencionalidad; el aumento de conciencia en relación a los residuos sólidos producidos cotidianamente a su alrededor; el reconocimiento de envases menos contaminantes y la sensibilización del educando para un consumo consciente. Las actividades realizadas incluyen una salida de estudios a la Cooperativa CATAVIDA, la visita a un mercado, investigación sobre productos y sus envases, clases prácticas, debates, preparación, divulgación y venta de *cupcakes*. A partir de los estudios realizados, los alumnos se notaron como parte integrante del medio en el que viven, entendiendo que, además de las variantes ambientales, la elección de un producto interfiere, también, en su propia salud.

Palabras-clave: Consumo consciente. Medioambiente. Interdisciplinaridad. Números decimales. Género propaganda.

1 INTRODUÇÃO

O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo. A escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisa acompanhar as transformações em todos os segmentos que compõem a sociedade, adotar e, simultaneamente, apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos (THIESEN, 2008).

A interdisciplinaridade ocorre a partir de uma integração de conteúdos entre as disciplinas do currículo escolar, porém, para que ela aconteça, não é necessária uma eliminação dos componentes curriculares e sim, por meio dela, estabelecer comunicação entre as disciplinas escolares para resolver um problema ou compreender um determinado assunto sob diferentes pontos de vista (PCN, 1999). Esse método de trabalho incentiva deixar para trás o pensar fragmentado e ir em busca de construção de conhecimento.

A compartimentalização das disciplinas gera um entendimento fragmentado do ambiente que nos rodeia. O meio ambiente é composto por um sistema complexo e para a resolução de problemas nessa área, necessita-se do envolvimento de diversos profissionais e de conhecimentos variados (PHILIPPI Jr. *et al*, 2000).

Portanto, para que os educandos construam uma visão ampla das questões ambientais é importante que os temas sejam trabalhados de forma integrada. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental II - Temas Transversais: Meio Ambiente (1998), diz que a riqueza do conhecimento será maior se os professores encontrarem elos para desenvolver um trabalho em conjunto, buscando ampliar a capacidade de todos para intervir na realidade e transformá-la. Cada professor pode contribuir decisivamente ao conseguir explicitar os vínculos de sua área com as questões ambientais, por meio de uma forma própria de compreensão da temática.

De acordo com estatísticas do Ministério do Meio Ambiente (BRASIL, 2016), a humanidade já consome trinta por cento a mais dos recursos naturais existentes no planeta, superando assim a capacidade de renovação da Terra. A voracidade com que se utiliza tais recursos fez as Nações Unidas incluírem o consumo em sua discussão sobre os “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)” para 2030 (NAÇÕES UNIDAS, 2016). Segundo os estudos citados acima, uma alternativa de amenizar essa situação seria modificar os padrões de consumo vigentes no mundo atual.

Em virtude disso, pretende-se apresentar uma proposta de trabalho interdisciplinar - nas esferas de conhecimento das Ciências, da Matemática e da Língua Portuguesa - sobre o consumo consciente e, assim, contribuir para uma reflexão sobre as suas escolhas e uma possível mudança de atitude frente a elas.

2 O CAMINHO

A estratégia usada para abordar o consumo consciente, com os alunos da primeira etapa do terceiro ciclo do ensino fundamental II, da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, foi a elaboração do Projeto “Nos bastidores do Consumo”, o qual deu-se a partir de vivências e discussões nas aulas de Ciências. O projeto ocorreu no segundo semestre do ano de 2015.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), na educação contemporânea, o ensino de Ciências Naturais é uma das áreas em que se pode reconstruir a relação entre o ser humano e a natureza, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência social e planetária. Nesse sentido, a disciplina busca a percepção do educando como sendo parte integrante, dependente e agente transformador do ambiente que o rodeia, e que dessa forma possa contribuir para a melhoria do meio ambiente.

No decorrer das aulas de Ciências, o tema consumo consciente surgiu após uma saída de estudos para a Cooperativa de Reciclagem de Resíduos Sólidos de Novo Hamburgo - CATAVIDA. Lá, os educandos perceberam a quantidade de resíduos produzidos diariamente pela população do município, observaram o trabalho dos cooperativados e o destino final desses resíduos. No retorno à escola, surgiram vários questionamentos em relação ao consumo, à economia, à geração de lixo e à saúde. Ao longo das aulas, as dúvidas foram elucidadas com o auxílio de imagens, de vídeos, de aulas práticas e de debates sobre o assunto.

Levando em consideração que o tema consumo consciente é amplo e complexo e buscando uma maior contextualização e uma aprendizagem mais significativa, integrou-se ao projeto as disciplinas de Matemática e Português. A atividade proposta para desencadear as reflexões sobre o tema foi uma pesquisa de campo em um supermercado próximo à Escola.

No primeiro momento, os educandos pesquisaram o valor do produto unitário e depois pesquisaram o valor das chamadas “embalagens econômicas”, anotando em uma planilha os valores de dez produtos escolhidos por eles. De posse desses dados, em sala de aula, iniciaram-se os cálculos, as pesquisas e os debates acerca do tema.

Nas aulas de Matemática, os educandos realizaram os cálculos propostos pela professora para descobrir qual opção seria mais vantajosa para o consumidor – o produto unitário ou a embalagem econômica –, aplicando a multiplicação e a divisão dos números decimais, permitindo-lhes analisar e interpretar questões do cotidiano. Para o aluno estabelecer relações com o meio, segundo Ubiratan D’Ambrósio (1986), a alternativa é orientar a aprendizagem matemática para a criatividade, para a curiosidade e para crítica e questionamento permanentes, contribuindo para a formação de um cidadão na sua plenitude.

Durante a visitação ao mercado, na mesma planilha em que os alunos anotaram os valores dos dez produtos escolhidos por eles, deveriam registrar o tipo de material utilizado na embalagem do produto, bem como o local de origem da fabricação e distribuição do mesmo.

Nas aulas de Ciências, a partir das anotações realizadas sobre as embalagens dos produtos, os alunos pesquisaram o tempo de degradação de cada uma e refletiram sobre a escolha de uma embalagem menos poluente. Ainda, lembraram como fazer o descarte correto dessas embalagens, relacionando à quantidade de resíduos verificados na saída de estudos.

Descobriram a distância entre o local de origem do produto e o supermercado visitado. Além disso, conheceram, a partir de pesquisas realizadas na internet, as empresas da região fornecedoras dos produtos pesquisados. Através de conversas em sala de aula, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre o gasto de combustíveis fósseis e a poluição do ar hipoteticamente causados pelo transporte desses produtos, podendo, ainda, avaliar qual seria a melhor escolha a ser feita na compra do produto. Pesquisaram também, quais produtos escolhidos são os mais saudáveis para o consumo, levando em consideração os ingredientes utilizados em sua composição.

Nas aulas de língua Portuguesa, para abordar as características do gênero discursivo “propaganda publicitária”, os alunos precisaram observar as propagandas contidas nos produtos escolhidos, além de trazer para a aula propagandas de outros produtos, podendo ser de consumo próprio ou não. Algumas questões foram discutidas, como: “Você se lembra de algum anúncio publicitário ou propaganda?”, “Em que locais costuma ver propagandas?”, “Você acredita que a publicidade pode influenciar as pessoas?”, “Você já comprou algo a partir de uma propaganda?”, etc.

Após a leitura e a análise de várias propagandas, também ocorreu uma discussão sobre a finalidade desses textos. Outra proposta realizada na aula de Português foi o planejamento de uma propaganda em vídeo para a venda de um produto pesquisado no supermercado, levando em conta se, como vendedor, seria melhor vender o produto unitário ou em embalagem com mais unidades.

Após todos os debates e atividades realizados durante as aulas de Ciências, Português e Matemática, os alunos pesquisaram e escolheram uma receita saudável de *cupcake*. Elaboraram cartazes de propaganda do seu produto, escolheram os ingredientes e os materiais necessários para a produção dos *cupcakes*, levando em conta o uso de ingredientes menos processados, embalagens econômicas e ecologicamente corretas. O projeto teve sua culminância na produção dos *cupcakes* e na venda para os alunos e professores da escola.

3 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Percebe-se que, nos dias de hoje, não cabe mais um ensino fragmentado, dissociado da realidade, mas sim, um ensino que enfoque uma aprendizagem voltada para situações de contextos reais, que prepare seus alunos para esse mundo em constante mudança.

No aprendizado da Matemática, os educandos estabeleceram conexões entre os assuntos abordados em aula e conhecimentos de outras áreas, ou seja, relacionando-as à realidade, de forma a explicar sua presença e aplicabilidade nos vários campos da ação humana, estabelecendo conexões entre a Matemática e os demais assuntos, ampliando a aprendizagem de todos os alunos dentro da sala de aula, favorecendo uma aprendizagem mais flexível dos conceitos, assim como descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Durante as aulas de Língua Portuguesa, os alunos descobriram que o objetivo do gênero textual “propaganda publicitária” é o de despertar nos consumidores a vontade de adquirir determinado produto anunciado ou de divulgar ideias. Perceberam, também, que a linguagem presente numa propaganda (textos verbais e não verbais) é essencial para que qualquer mensagem publicitária seja transmitida com êxito. O *slogan*, outra característica da propaganda, foi percebido pelos alunos quando analisaram anúncios de produtos de grandes marcas, fazendo um contraponto com o consumismo a partir do incentivo das propagandas.

No decorrer dos debates realizados nas aulas de Ciências, os alunos desenvolveram uma postura mais reflexiva e investigativa sobre as informações recebidas, contribuindo para a construção da autonomia de pensamento e de ação. Os educandos perceberam que a grande quantidade de resíduos sólidos vista na saída de estudos para a Cooperativa CATAVIDA era decorrente do descarte incorreto de embalagens.

As pesquisas e os debates auxiliaram os alunos a perceberem que, se o descarte de resíduos fosse realizado corretamente, o material poderia ser separado para venda, revertendo o dinheiro para os trabalhadores da Cooperativa, e ainda economizaria matéria prima e água, contribuindo para a não degradação do meio ambiente. Os educandos perceberam, também, que as escolhas não devem ser feitas apenas considerando o valor do produto e a marca. O tipo de embalagem e o local de origem do produto também devem ser considerados em uma compra, pois essa atitude estimula a economia local e contribui para a redução da poluição ambiental.

Ao final do projeto, os alunos perceberam-se como parte integrante do meio em que vivem, entendendo que além das variáveis ambientais, a escolha de um produto interfere, também, em sua própria saúde. Dessa forma, é importante que se observe os ingredientes que compõem os produtos, a fim de fazer escolhas mais saudáveis.

Acredita-se que é vivendo situações reais que o aluno sente-se motivado a observar, a pensar, raciocinar e concluir. É de uma situação concreta que surge o incentivo para a realização das atividades em que o aluno possa relacionar as conclusões alcançadas a sua vivência do dia-a-dia. A partir de todos os estudos realizados, os alunos conseguiram aplicar os conhecimentos construídos na escolha da receita, na seleção dos ingredientes, na compra dos produtos, na elaboração de propagandas e na venda de seus *cupcakes*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o projeto “Nos bastidores do Consumo”, os educandos desenvolveram, dentro das disciplinas, as habilidades voltadas para a utilização dos números decimais; o desenvolvimento do pensamento crítico diante das propagandas que circulam no meio social; a compreensão dos diferentes contextos de comunicação e sua intencionalidade; o aprimoramento quanto à conscientização dos resíduos sólidos produzidos no contexto do seu dia a dia; o reconhecimento de embalagens menos poluentes e a sensibilização do aluno em relação ao consumo consciente.

Após um ano da realização do projeto, a experiência ainda está viva na memória dos alunos, pois comentam durante as aulas do quão marcante foram as atividades desenvolvidas no projeto e relembram de detalhes, como o cheiro característico da Cooperativa CATAVIDA e a atividade prática de preparação dos *cupcakes*. Contam ainda que mantiveram o hábito da leitura dos rótulos e auxiliam os pais nas escolhas de compras no supermercado.

Dessa forma, entende-se que a partir da interdisciplinaridade todos acrescentam aprendizagens as suas vivências. O professor, pela necessidade de melhorar sua interação com os colegas e repensar a sua prática docente; os alunos, por estarem interagindo em grupo, considerando uma aprendizagem voltada para compreensão do seu cotidiano; por fim, a escola, que tem sua proposta pedagógica reafirmada e vivenciada por toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Consumo Consciente. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/legislacao/item/7591>> Acesso em: 07 set. 2016.

D'AMBRÓSIO, U. **Da realidade à ação** - reflexões sobre educação e matemática. São Paulo, SUMMUS/UNICAMP 1986.

NAÇÕES UNIDAS. Serão necessários três planetas para manter atual estilo de vida da humanidade. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/banco-mundial-serao-necessarios-3-planetras-para-manter-atual-estilo-de-vida-da-humanidade/>> Acesso em: 07 set. 2016.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Temas Transversais: Meio Ambiente. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PHILIPPI Jr. A.; TUCCI, C. E. M.; HOGAN, D. J.; NAVEGANTES, R. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.



UNIVERSIDADE
FEEVALE

ISBN: 978-85-7717-217-7